



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE



ALESSANDRA MARIA SILVA NASCIMENTO

**LEITURA – INTERTEXTUALIDADE – JOGO:
TUDO JUNTO E BEM ARTICULADO**

São Cristóvão – SE

2018

ALESSANDRA MARIA SILVA NASCIMENTO

**LEITURA - INTERTEXTUALIDADE - JOGO: TUDO JUNTO E BEM
ARTICULADO**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão – como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof^a Dr^a Renata Ferreira Costa Bonifácio

São Cristóvão – SE

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Nascimento, Alessandra Maria Silva

N244l Leitura – intertextualidade – jogo : tudo junto e bem articulado /
Alessandra Maria Silva Nascimento ; orientadora Renata Ferreira
Costa Bonifácio.– São Cristóvão, SE, 2018.

162 f.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2018.

1. Leitores – Reação crítica. 2. Intertextualidade. 3. Paródia. 4.
Memes. 5. Jogos educativos. I. Bonifácio, Renata Ferreira Costa,
orient. II. Título.

CDU 808

ALESSANDRA MARIA SILVA NASCIMENTO

**LEITURA - INTERTEXTUALIDADE - JOGO: TUDO JUNTO E BEM
ARTICULADO**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão – como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovado em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio - Orientadora
Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Letras Vernáculas

Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno
Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Letras Vernáculas

Prof^ª. Dra. Alvanita Almeida Santos
Universidade Federal da Bahia – Departamento de Letras Vernáculas

São Cristóvão – SE

2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS/SC

Profletras
mestrado profissional

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELA ALUNA ALESSANDRA MARIA SILVA NASCIMENTO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE - PROFLETRAS. Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às dez horas, no Auditório de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado da estudante **Alessandra Maria Silva Nascimento**, composta pelos professores doutores: **Renata Ferreira Costa Bonifácio** (Presidente da Banca), **Alberto Roiphe Bruno** (membro interno) e **Alvanita Almeida Santos** (membro externo à instituição) para examinar o trabalho apresentados sob o título **Leitura – Intertextualidade – Jogo: Tudo junto e bem articulado**. A orientadora assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão, passou a palavra à candidata, informando que a mesma dispunha de 20 minutos para a apresentação. Terminada a exposição da mestranda a Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, informando que cada examinador dispunha de 20 minutos para arguição. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho, para considerar o título de **“Mestre Profissional em Letras”**. Esse resultado abaixo será incorporado no Histórico Escolar da referida estudante. Para constar, eu, Isabel Cristina Michelin de Azevedo (coordenadora), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 27 de fevereiro de 2018.

- ☒ APROVADA
☐ APROVADA COM RESTRIÇÃO
☐ REPROVADA


Parecer:

O trabalho apresenta o mérito de fazer para estudo e prática analisar um gênero textual pouco explorado mas de grande circulação, com base em uma proposta que pretende uma transformação em sala de aula. A banca sugere modificações e reformulações para o texto final.


RENATA FERREIRA COSTA BONIFÁCIO
PRESIDENTE


ALBERTO ROIPHE BRUNO
EXAMINADOR INTERNO


ALVANITA ALMEIDA SANTOS
EXAMINADORA EXTERNA


ISABEL CRISTINA MICHELIN DE AZEVEDO
COORDENADORA PROFLETRAS/SC

*Aos intertextos dos familiares, pares e mestres
Que profundamente me conduziram à reflexão
E que se fazem presentes em meu dizer, em meu agir.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência, pela possibilidade de retomar a vida acadêmica, pela inspiração positiva de crescer como pessoa e profissional.

Aos meus familiares (em especial, minha mãe Elza e tia Raimunda), por me apoiarem permanentemente, pelas palavras de incentivo e encorajamento durante o mestrado. Meu afeto só aumenta por vocês.

Aos queridíssimos Claudia Midiam e Isaac Nascimento, por tornarem mais leve minha caminhada, pela nossa sintonia, força e alegria.

À professora Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio, pelas orientações, pelas palavras precisas e pela paciência. Se não fosse você, não teria conseguido.

À equipe docente do Profletras, unidade UFS/São Cristóvão-SE, pela oportunidade de amadurecer minha atuação profissional, ao apontar possibilidades de mudanças positivas no ensino da Língua Portuguesa.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno e Prof^a Dra. Alvanita Almeida Santos, pelas sugestões apresentadas, que serviram para o amadurecimento das ideias abordadas neste trabalho.

Aos colegas profletrando da turma 03. Sou grata a vocês, pelo acolhimento e parceria, ao compartilharmos anseios, dúvidas, ideias e textos.

À direção, à equipe pedagógica, aos professores e aos alunos do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário, pelo apoio no desenvolvimento e execução do projeto interventivo.

A Leonardo Barreto, pelo suporte para ilustrações e diagramação do material didático.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa.

A todos....

Muito obrigada!

RESUMO

Atualmente, reconhecer e valorizar o papel da leitura nas práticas de linguagem é contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Desta forma, visando incentivar a compreensão leitora em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, esta pesquisa qualitativa, de natureza intervencionista, desenvolve um material com atividades e um jogo didático para estimular estratégias de leitura e interpretação de texto, fundamentando-se, para tanto, no ensino-aprendizagem da paródia, um dos tipos de intertextualidade, termo originalmente difundido por Kristeva (1979). Trata-se de um Caderno Pedagógico utilizado para trabalhar a leitura do texto parodístico, que tem como suporte teórico Bakhtin ([1972] 2003), Genette (2006), Koch, Bentes e Cavalcante (2009) e Sant'anna(2000) quanto à presença da intertextualidade e os efeitos de humor e ironia em memes (textos multimodais que circulam nas redes sociais). Por meio desse objeto de aprendizagem, cujos procedimentos metodológicos se baseiam no trabalho de Bronckart (2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é possível relacionar o uso de regularidades em textos que caracterizariam a estrutura do gênero textualmente, viabilizando a proficiência em leitura. Os resultados foram expressivos, pois revelaram que alunos, antes com pouca habilidade leitora, puderam melhorar seu desempenho. Efetivamente, os que demonstraram mais fluência com o uso das estratégias obtiveram melhor êxito na leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão Leitora. Intertextualidade. Paródia. Memes. Jogo Didático.

ABSTRACT

Nowadays, acknowledging and valuing the role of reading in language practices is to contribute to the training of critical and autonomous individuals. Thus, aiming to develop the reading literacy among 9th grade students, of elementary education, this qualitative research, of intervencionist nature, developed a material, which includes activities, and a didactic game to foster reading strategies and text interpretation, based upon the teaching-learning of parody, one of the types of intertextuality, term originally disseminated by Kristeva (1979). It is a Pedagogical Notebook used to enhance the reading of parodistic texts, which has as theoretical bases Bakhtin ([1972] 2003), Genette (2006), Koch, Bentes and Cavalcante (2009) and Sant'anna (2000), regarding the presence of intertextuality, and the humor and irony effects in memes (multimodal texts that circulate on social networks). By using this learning object, whose methodological procedures are based upon the works of Bronckart (2006) and Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), it is possible to relate the use of regularities in texts that would textually define the genre structure, enabling the reading proficiency. The results were expressive, because they showed that the students before, with less reading ability, could improve their performance. Effectively, those who had shown more fluency in the use of strategies achieved more success in reading.

Keywords: Reading comprehension. Intertextuality. Parody. Memes. Didactic game.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparativo IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental	15
Gráfico 2: IDEB – Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário (CEABR)	15
Gráfico 3: Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa	16
Gráfico 4: Motivação para a leitura: Como procura um livro?	45
Gráfico 5: Obstáculos para a leitura segundo os alunos: O que mais dificulta seu hábito de ler?.....	46
Gráfico 6: Avaliação Diagnóstica	61
Gráfico 7: Avaliação Diagnóstica	62
Gráfico 8: Avaliação Diagnóstica	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:Distribuição Percentual dos Alunos por nível de proficiência no 9º ano	17
Tabela 02: Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental	42
Tabela 03: Turma Participante do Projeto.....	44
Tabela 04: Preferências quanto às buscas na internet.....	46
Tabela 05: Roteiro da Sequência Didática.....	48
Tabela 06: Estudando os memes	74
Tabela 07: Resultados	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mussum Eternis	32
Figura 2 (1) –Esquema da sequência didática	48
Figura 3 –Texto 01: 05 Coisas que falo na escola/faculdade	73
Figura 4 – Texto 02: Atualizando o status no facebook/escrevendo um texto na escola	73
Figura 5 – Meme 01: Vem pra caixa você também	76
Figura 6 – Meme 02: Só levo... o que for necessário	76
Figura 7 – Meme 03: Felix/bicha má	76
Figura 8 – Meme 04:Dona Hermínia indelicada	76

LISTA DE SIGLAS

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/Prova Brasil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEABR – Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário

CP – Caderno de Atividades Pedagógicas

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO MEME	26
2.2 MEMES COMO GÊNERO MULTIMODAL	31
2. OBJETIVOS	34
3. METODOLOGIA	36
3.1 PESQUISA INTERVENCIONISTA	39
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO ESCOLAR	41
4. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	47
4.1 O CADERNO PEDAGÓGICO E SEUS DESAFIOS	50
4.2 A RELEVÂNCIA DO JOGO PARA O ENSINO	51
4.3 O JOGO DA MONALISA CANGACEIRA	53
5. ANÁLISE DOS DADOS	56
5.1 DETALHANDO A APLICAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84
ANEXO	88
APÊNDICES	90

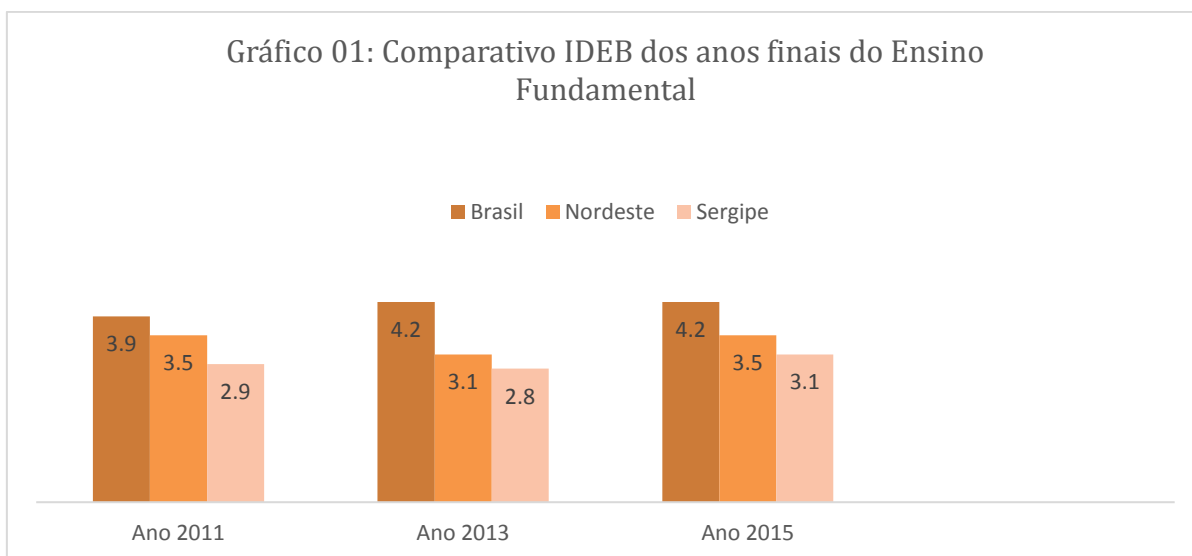
INTRODUÇÃO

A escola, como instituição responsável pela formação de sujeitos leitores, precisa buscar os meios mais favoráveis para incentivar o desenvolvimento das habilidades da compreensão leitora, uma vez que a leitura possibilita a inserção de indivíduos em nossa sociedade. Dominar a compreensão leitora é, de certa maneira, potencializar a formação de identidades mais autônomas e participativas dos alunos para que exerçam sua cidadania. Infelizmente, veem-se registros de inúmeras pesquisas que apontam o fracasso quanto à tentativa de legitimar a função social da leitura, visto que ela permite empoderamento para além dos muros escolares.

Em 2015, o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), ao avaliar leitura, matemática e ciência, considerou o Brasil entre os 72 países com pior desempenho. Quanto à leitura, mais da metade dos alunos ficaram abaixo do nível 2, o que significa que não conseguem deduzir informações básicas ao ler, impedindo-os de estabelecer relações entre as partes do texto. Dentre os 27 estados da federação, Sergipe ficou na 23ª posição, figurando como um dos piores, o que dificulta avanços na aprendizagem e mostra uma precariedade muito grande para ler. São esses indicadores que suscitam políticas para melhorar o ensino básico.

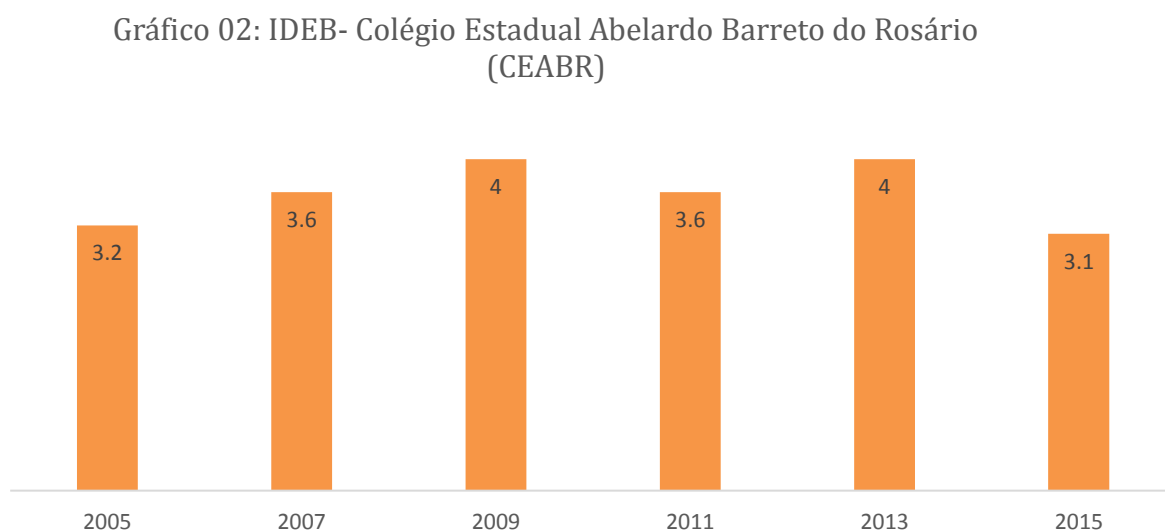
O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) traz dados referentes a 2015 que comprovam os déficits em proficiência em Língua Portuguesa no estado sergipano. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, um novo indicador que revela metas traçadas pelo Ministério da Educação aponta Sergipe com resultado ruim em relação ao país e à região nordeste:

Observemos no gráfico a seguir que as escolas estaduais sergipanas se mantiveram aquém das médias regional e nacional, revelando pouco avanço e uma necessidade de buscar mudanças nas práticas de ensino. Vale dizer que apenas a nota desse indicador é insuficiente para descrever a qualidade do ensino, mas nos dá indícios de que algo deve ser feito em relação à educação.



Fonte: adaptado do INEP/MEC.

Sobre o espaço onde ocorreu essa investigação – Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário – é possível reconhecer que o IDEB tem caído consideravelmente: ao analisar dados sobre aprovação/reprovação e a aprendizagem de conhecimentos matemáticos e de língua portuguesa, constatou-se que a escola não atingiu a meta prevista (4.4), ocorrendo uma diminuição dessa medida para (3.1), que envolve a análise de três avaliações de desempenho (incluindo a Prova Brasil).

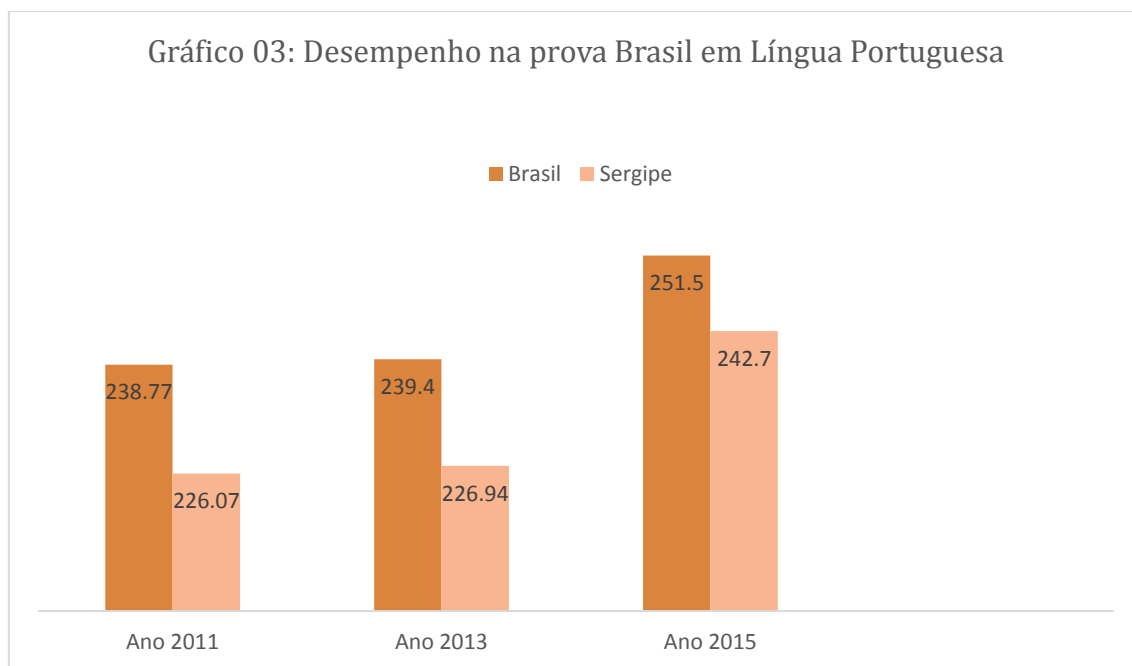


Fonte: adaptado do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, INEP/MEC.

Com índices tão baixos fica difícil encontrar leitores capazes de atender às demandas sociais exigidas atualmente. Como essas pessoas conseguirão responder satisfatoriamente às necessidades que vão além de ler, escrever e contar? Aliás, quando as atividades mais básicas não são atingidas é hora de repensar o ensino-aprendizagem. Tal problemática requer novas

abordagens que não apenas transformem as estatísticas, mas sobretudo, a real experiência do aluno-leitor.

Observemos que a nota de língua portuguesa na Prova Brasil de Sergipe foi menor que a do Brasil nas escolas públicas, o que nos faz questionar acima de tudo uma forma de provocar um aprendizado melhor para nossas crianças e jovens e cujos resultados reflitam em dados futuros.



Fonte: adaptado da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP.

Também no Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário (CEABR), na cidade de Tobias Barreto/SE houve o desejo de ampliar os horizontes da leitura, uma vez ser evidente a dificuldade de o aluno extrair um significado e mais ainda em atribuir sentido ao que lê. A instituição, situada numa região desprestigiada socialmente, atende a mais de 1.000 alunos, tendo recebido recursos humanos e materiais insuficientes para sustentar a demanda durante os 37 anos de sua atuação. A alimentação é precária, a biblioteca está fechada por falta de suporte técnico e o laboratório de informática desativado devido à falta de manutenção das máquinas. Nesse contexto, foi confirmado o baixo desempenho em leitura e interpretação de textos nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados dos alunos, na Prova Brasil, são apresentados em escalas de proficiência, que se compõem de 9 níveis (0 a 8, ver anexo 1). A proficiência em leitura nas turmas de 9º ano (foram avaliadas duas turmas naquele momento) registrou desempenho de 243.69: esse indicador serviu para medir a qualidade educacional e revelou o insucesso que

boa parte do alunado apresenta no final do Ensino Fundamental Maior. Observou-se inclusive um decréscimo em relação a 2013 quando a média da instituição era 249.91, reflexo de que as turmas avaliadas têm concentrado um percentual cada vez maior nos níveis mínimos, para não dizer abaixo do nível 1. São alunos com conhecimento insuficiente, que não reconhecem o valor de expressões simples da língua nem o efeito de sentido pretendido nos gêneros textuais.

Tabela 01: Distribuição Percentual dos Alunos por nível de proficiência no 9º ano

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
2013/CEABR	11,38	19,78	13,74	26,61	16,41	8,4	3,69	0	0
2015/CEABR	20,91	10,37	20,91	18,04	19,33	8,96	1,46	0	0
Escolas similares	19,10	18,35	17,33	20,21	16,07	5,96	2,12	0,85	0
Sergipe	19,96	15,69	20,44	17,60	14,18	7,95	3,18	0,92	0,07
Brasil	16,74	13,52	17,32	18,53	16,17	11,10	5,01	1,43	0,18

Fonte: <http://www.seed.se.gov.br/provabrazil/>

Por meio desse quadro, atentemos para os dados de 2015 do CEABR, comprovando que as turmas são heterogêneas e reúnem alunos em diferentes níveis. Um dos agravantes é que aumentou a porcentagem de estudantes (passa de 20%) abaixo do nível 1, ou seja, com leitura precária, que não localizam informações explícitas, não identificam a temática principal de um texto nem inferem sentido de palavras e expressões. Vale uma tentativa de aproximação tanto do nível abaixo de 1, níveis 1 e 2, de modo a trabalhar dificuldades de leitura, como a falta de inferência e de reconhecimento dos efeitos de sentido proposto por palavras e imagens. Tudo isso impede que estabeleçam relações intertextuais – fundamentais para a interpretação.

Portanto, a ausência de habilidades, a falta de destreza na compreensão leitora foi tomada nessa pesquisa como um problema cujas hipóteses de solução vão sendo propostas no campo acadêmico. Levantamos a possibilidade de investigar se os alunos compreendem mais e melhor a partir do domínio consciente de estratégias de leitura como a inferência e o

reconhecimento da estreita relação entre textos – intertextualidade – para a construção de sentido.

Deve-se atentar para a intertextualidade, segundo Koch e Elias (2008), como a referência direta ou indireta de um texto em outros, o que favorece seu caráter sociointeracional: uma vez que os textos são produzidos em sociedade, expressam ideias de uma coletividade e, sobretudo, buscam a interação. Por isso, é imprescindível que o aluno perceba a utilização desse princípio de textualidade.

Uma das preocupações da escola sempre foi a promoção de leitores. Logo, é possível encontrar um vasto campo de pesquisa envolvendo o ensino da leitura e as práticas de linguagem que tentam melhorar a precariedade no desempenho dos alunos. Algumas propostas partem de considerações teóricas que remetem à influência de um texto em outro, originalmente difundida por Kristeva (1979) e discutida por outros teóricos.

Desta forma, empreendemos uma intervenção em sala de aula para observar se os alunos, ao identificarem os intertextos utilizados nas produções textuais mêmicas e o seu efeito de sentido, melhoram sua capacidade de relacionar textos, alargando a compreensão leitora.

Percebe-se que há um distanciamento entre o que nós, professores, desejamos e o que de fato ocorre com nosso aluno (candidato a leitor competente). Aí recai a intenção de minimizar o problema do ensino da leitura na escola: esse problema nasce do próprio conceito de leitura, do modo como nós professores a avaliamos e, naturalmente, das práticas pedagógicas que são adotadas para ensiná-la. Por isso, após essa breve introdução, organizou-se em cinco capítulos a estrutura desse relatório. No capítulo 1, esclarecemos as concepções de leitura à luz de Solé (1998) e Leffa (1999), e de gênero, baseado em Bakhtin ([1972] 2003), Bronckart (2012) e outros. Coube, aqui, uma análise do gênero textual meme na escola como forma de inserir no cotidiano escolar textos ricos e atuais que despertam o interesse do estudante.

O capítulo 2 apresenta o objetivo central da pesquisa: investigar se ocorre o processo de domínio das estratégias de leitura a partir de um material pedagógico idealizado com essa finalidade. Assim, surgem outros objetivos que tratam da coleta e análise dos dados, bem como especificamente da aplicabilidade do caderno de atividades para melhorar a pouca habilidade leitora dos alunos.

Enumeram-se os procedimentos metodológicos dessa pesquisa intervencionista no capítulo 3, esmiuçando a natureza colaborativa da proposta: realiza-se uma descrição tanto da pesquisa participativa, defendida por Bortoni-Ricardo (2008), quanto dos sujeitos

participantes da aplicação de uma sequência didática (SD) com a presença de um caderno de atividades para que o professor o utilize com seus alunos. Espera-se que o educador encontre auxílio pedagógico a fim de trabalhar a paródia e associá-la a textos mais próximos da experiência comunicativa dos jovens, a exemplo dos memes, apresentando as características desse gênero.

Como forma de motivar a proficiência, amenizando a fragilidade da compreensão leitora propomos um trabalho pedagógico minucioso, que coopere para que os alunos aprendam a inferir, a relacionar a linguagem verbal (escrita) à não verbal (outros elementos que promovam a comunicação como a imagem, a cor, formas etc.), a utilizar os conhecimentos prévios e reconhecer a influência de textos já vistos na leitura de outros por meio de um caderno de atividades criado com essa finalidade.

Há inúmeros projetos que pressupõem uma mudança nos rumos da educação brasileira, a exemplo de Barbosa e Bonifácio (2014), que, em seu texto intitulado “Gêneros textuais em sala de aula: a relevância da paródia na educação básica no ensino de Língua Portuguesa”, analisaram produções de paródias criadas pelos alunos do Ensino Fundamental II, investigando se o texto parodístico funciona como ferramenta para trabalhar a criatividade e o senso crítico.

Registram-se também alguns trabalhos significativos no Profletras, como o desenvolvido pela Universidade Estadual do Mato Grosso, intitulado “A Produção de paródias: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa”, o qual, voltado para a produção de paródias musicais, envolveu o meio ambiente e o lixo como foco central (FRANÇA, 2016). Esse projeto analisou o modo como os livros didáticos trabalham o gênero paródia e enfatizou conceitos como paráfrase, polissemia e interdiscurso em sua abordagem de ensino. O Profletras, vinculado à Universidade Federal do Ceará oportunizou o desenvolvimento do trabalho “Intertextualidade e intertextualização em gêneros em quadrinhos” (PARÁ, 2015), cuja proposta foi aperfeiçoar o ensino de leitura das charges, cartuns e tirinhas na sala de aula por meio da identificação de marcas intertextuais.

Quanto ao lugar dos memes no ensino da língua portuguesa, algumas experiências nos chamaram atenção por tentar aproximar o ensino da leitura por meio de gêneros do cotidiano dos jovens. Assim, “Práticas de Letramento e Multimodalidade: uma análise sobre o gênero ‘meme’ em sala de aula” (AQUINO; MALTA; OLIVEIRA, 2017) propôs um trabalho no ensino médio com oficinas para fortalecer o conhecimento sobre gêneros multimodais. Freitas e Maia (2014), por meio do artigo “Interatividade nas redes sociais: os memes como o novo

intertexto”, trouxeram uma reflexão sobre a influência dos textos para recriar outros que circulam na internet.

No capítulo 4, ocorre o detalhamento da sequência didática, doravante SD, a ser aplicada em sala de aula, cuja atenção especial se volta para a funcionalidade do caderno de atividades, que trabalha estratégias de leitura para a identificação da paródia em “memes”. A escolha desse gênero justifica-se devido ao fato de os alunos já o conhecerem, mas de não terem pleno domínio de sua organização. Nesse sentido, nossa proposta didática visou ampliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero, levando-os ao domínio de sua estrutura, podendo suscitar o reconhecimento das influências de um texto sobre o outro, já que o meme é um intertexto.

A proposta de intervenção pedagógica adequa-se às propostas vinculadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), em que se cobra a adaptação das competências linguístico-discursivas a fim de promover um ensino atuante. Além disso, dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 8).

Logo, a participação dos estudantes em atividades de leitura, que considerem a cultura digital, incentiva a ampliação do repertório de experiências e conhecimentos por meio de um Caderno de Atividades (com exemplos, conceitos e exercícios), do qual se vale esta intervenção. O caderno também oferece um jogo didático para que os procedimentos ensinados sejam testados nos alunos. A ideia foi criar oportunidades que levem a turma a interagir com as várias vozes existentes em cada texto, explícita ou implicitamente, possibilitando novas construções de sentido. Esses conhecimentos poderão ser acessados quando o aluno estiver diante de novos textos ou de situações que possibilitem o exercício da competência leitora.

Por fim, no capítulo 5, transcorre a discussão dos resultados, registrando-se os dados coletados durante a aplicação da sequência didática, a recepção por parte dos alunos, uma reflexão sobre o efeito alcançado diante do planejamento estabelecido para execução da pesquisa. Nas considerações finais, ressaltamos a relevância do trabalho, que está na convicção de que algo deve ser feito para termos leitores proficientes e a insistência do tema já analisado por muitos se deve à necessidade de revisitá-lo por meio de uma nova abordagem na aula de Português.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ato de ler corresponde ao processo de apreensão da realidade que cerca o indivíduo por meio do texto escrito, mas não diz respeito somente a isso. Trata-se da interpretação do pensamento expresso por símbolos da escrita com a vivência do leitor. A leitura envolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir dos objetivos do leitor, suas expectativas e seu conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido, Solé defende a leitura numa perspectiva interativa:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias. (SOLÉ, 1998, p.23)

Logo, o leitor não está só diante do texto, uma vez que integra uma comunidade consumidora de textos, o que torna conveniente realizarmos o que Leffa (1999, p.13) chama de “abordagens conciliadoras que tentem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro”. Isso permite focalizarmos o leitor, o contexto e outras variáveis, bem como as mudanças decorrentes dessa conciliação:

A leitura não é vista como um processo isolado, mas estudada dentro de um contexto maior em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico com intenções específicas (Goodman, 1994, p.814). Esse processo de transação caracteriza-se por causar mudanças em todos os elementos envolvidos. Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo. (LEFFA, 1999, p. 29)

Vê-se que uma abordagem transacional ou interativa pode colaborar para o ensino da leitura, de maneira que fomenta a inclusão do leitor em sua comunidade, fazendo-o participar ativamente da produção e consumo dos textos que costumam circular socialmente. Para

Lajolo, a leitura é muito mais do que um instrumento escolar de decodificação de sons, uma vez que nos permite a inserção na cultura escrita:

O leitor que, diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre textos, com o mundo. (LAJOLO, 1999, p. 105)

Reside aí a ideia de leitura como requisito para outros aprendizados, cabendo à escola colaborar para inserção do indivíduo na sociedade letrada ao desenvolver habilidades necessárias para práticas sociais de linguagem. Quando o aluno conhece e utiliza certas estratégias para ler e interagir, têm-se leitores competentes.

O processamento da leitura se compromete pela falta de certas estratégias, como a predição, criação de hipóteses, confirmação ou refutação dessas hipóteses criadas pelo aluno. Ora, nesse processo, antes mesmo de ler as palavras e frases, o leitor já apresenta expectativas sobre o que virá a seguir, devendo voltar-se também para habilidades acionadas após o acesso léxico-semântico, momento em que buscará integrar a informação nova ao modelo textual que está sendo construído, e, caso não alcance esse objetivo, precisará utilizar inferências para chegar ao sentido dos conteúdos implícitos. Eis que a problemática de leitura dos alunos reside tanto na compreensão (alcance de sentido em marcas textuais explícitas), como na interpretação (buscado sentido para além do texto).

Na ótica da Análise do Discurso (Escola Francesa) [...] a leitura está limitada pelas idéias de interpretação e compreensão, como processos de instauração de sentidos, que estarão na dependência de diferentes gestos de interpretação, compromissados com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, com distintos recortes de memória, tanto podendo, por isso, estabelecer como deslocar sentidos. (CASSANO, 2003, p. 65)

Assim, ressalta-se que interpretar pressupõe atribuição de sentidos, está ligado à memória discursiva (o que já foi dito), e compreender associa-se ao modo como a produção de sentidos ocorre. Cabral (1987) considera que a compreensão é a etapa em que, dominando já o processo de decodificar, o leitor possa captar informações do texto. A partir de conhecimentos anteriores sobre o assunto, ele recorta a temática e as principais ideias.

Interpretação é a tomada de posicionamento do leitor, fazendo julgamentos sobre o que leu, através da sua bagagem cultural e da superfície textual. Portanto, a interpretação difere da compreensão no sentido de ampliação de conhecimentos, ao passo que alarga o cabedal de possibilidades de significação na leitura.

Quanto ao ensino dessas duas importantes etapas de leitura— compreensão e interpretação - nossa proposta de intervenção encontrou suporte teórico nas bases da Linguística Textual, pois os conhecimentos advindos desse campo de estudo nos servem para aprimorar estratégias produtoras de significação.

Segundo a Linguística Textual, o texto passa a ser conceituado como “uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas” (KOCH, 1997, p.11), e não mais como uma sequência de sentenças isoladas e frases acabadas. O texto revela um contexto de interação, é social, envolve diversos fenômenos linguísticos e sua compreensão requer algumas habilidades que a escola se candidata a promover. Assim é que se investiga há tempos a relação entre os conhecimentos prévios e a leitura, a relação entre vários textos, em que um cita/influencia o outro, comumente chamado de diálogo entre os textos ou intertextualidade.

De acordo com Koch e Travaglia (1997, p. 88), a intertextualidade engloba os vários modos pelos quais o conhecimento de outros textos permite ao interlocutor compreender um determinado texto. Portanto, ela se refere “aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes”. Na perspectiva dos autores, a leitura é um ato dialógico que se efetiva na recepção: o texto é o lugar de sujeitos sociais que precisa do conhecimento do leitor atualizado, que preenche os vazios desse texto e lhes atribui sentido ao reconhecer os intertextos (influências). Fiorin (2003, p. 29-31) esclarece que a intertextualidade “é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”.

O termo foi proposto inicialmente por Julia Kristeva, influenciada pelo trabalho de Mikhail Bakhtin. Para a pesquisadora, na intertextualidade há uma relação implícita ou explicitamente marcada com textos que lhe são anteriores: “Todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1979, p. 68).

Deve-se esclarecer que Bakhtin ([1972] 2003) se refere a esse conceito de outra maneira, denominando-o “dialogismo”, o intercâmbio entre autores e obras. Para o teórico russo, um texto não subexiste sem o outro, promovendo um diálogo entre diversas vozes ou discursos. Cabe ressaltar que as dificuldades encontradas em sala de aula esbarram no

desconhecimento por parte dos professores no que tange a conceitos como gênero, dialogismo bakhtiniano, que, apesar de motivar o aparecimento do termo intertextualidade por Kristeva, assume conotação diferente do tema aqui desenvolvido.

Em síntese, esses estudos textuais supõem que a intertextualidade se refere à materialidade do texto e que pode ser tomada intencionalmente como estratégia de produção ou recepção para construir sentidos. Também Genette (2006, p.8) compreende a intertextualidade em termos de “uma relação de co-presença entre dois ou vários textos”, ou ainda, como “a presença efetiva de um texto em outro”.

Com base nos estudos de Koch e Elias (2008), há dois tipos de intertextualidade, a explícita e a implícita. Na intertextualidade explícita há citação da fonte do intertexto, ao contrário da intertextualidade implícita, que ocorre sem citação da fonte, pois o locutor pressupõe que o intertexto já faça parte dos conhecimentos textuais do leitor. Sendo assim, a identificação de uma ou de outra pode ser prejudicada caso o leitor não leve em consideração seus conhecimentos prévios, construídos a partir de textos precedentes.

Bortoni-Ricardo ressalta que, quanto mais implícito o intertexto, maior será o trabalho cognitivo de sua recuperação pelo leitor:

Isso implica partilhar conhecimentos de outras produções que permeiam o ambiente cultural e social. Essa forma de diálogo intertextual, também conhecida como polifonia, relaciona-se à memória discursiva do enunciador e do leitor na leitura compreensiva. Desencadeia-se uma apropriação de tipos textuais diversos promovendo o diálogo entre textos atuais e antigos. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 209)

Se um texto está sempre relacionado a outros e tal diálogo auxilia na produção de sentidos, então torna-se um instrumento nas mãos do professor para formar alunos reflexivos, capazes de identificar diferentes sentidos existentes a partir da leitura. O fenômeno da intertextualidade pode ser tomado como estratégia do produtor textual, que espera que seu leitor a reconheça. Mesmo que muitos sentidos não sejam perceptíveis num primeiro momento e que exista uma multiplicidade de compreensões possíveis, o professor, por meio da mediação pedagógica, estimula (ou pelo menos deveria) a leitura de forma consciente.

Koch e Elias (2008) fazem uma interessante observação: no interior de resumos, citações, canções ou paródias há referências a outros textos. Isso confirma que existe uma anterioridade discursiva presente nos textos que lemos. Além disso, aponta um conhecimento

prévio advindo de leituras de outros textos que carregam marcas explícitas ou implícitas necessárias à compreensão de um novo texto.

Para a identificação da intertextualidade, qualquer leitor precisa fazer inferências, entender referências e utilizar, a todo momento, conhecimentos prévios que auxiliem em uma leitura eficiente. Portanto, a recorrente presença dos intertextos no cotidiano mostra ser necessário ir além da superfície textual, buscando conhecimentos adquiridos nas diversas áreas, em músicas, propagandas ou no convívio social. Para melhor integrar tal ideia, os estudos textuais trazem importantes concepções que fundamentam o trabalho em sala de aula.

Segundo Bortoni-Ricardo (2012, p. 210), “o intertexto é um mecanismo empregado tanto na literatura quanto na linguagem diária e estabelece uma relação íntima entre os vários textos do saber partilhado”. Então, nessa etapa, o importante é partir do que já é conhecido pelos alunos, o que geraria a valorização do conhecimento prévio, das noções partilhadas pelo grupo discente. É papel do docente ajudar o aluno a buscar, por exemplo, uma informação que não está no texto, mas na memória do leitor. Temos nessa ideia uma forte corrente teórica defendida por Vigotsky, a de que deve haver uma ação sobre o conhecimento do aprendiz para que ele aprenda mais. Tal posicionamento tornou-se valorizado entre pesquisadores da área:

O desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal encontra-se nas relações entre as pessoas em atividades cooperativas. Essa perspectiva relacional presente na teoria vigotskyana tem fundamental importância para os estudos dos processos de ensino-aprendizagem [...]. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 166)

Assim, propomos o uso de um Caderno Pedagógico, doravante CP, na aula de Língua Portuguesa, que traz a leitura do gênero meme, sendo possível estimular a compreensão e interpretação, mediadas por pistas intertextuais. Sendo o meme um gênero multimodal (com múltiplas linguagens), o caderno enfatiza a articulação da linguagem verbal (uso da língua nas modalidades da escrita ou da fala) à linguagem não verbal (uso de imagens, figuras, pinturas, formas e cores), bem como outros componentes regulares do gênero de texto. Os exercícios contidos no CP são desafios interpretativos que precisam ser processados por meio do trabalho docente.

O CP é, na verdade, uma forma de contribuir para a formação do leitor, pois amplia seu conhecimento de mundo, ativa e reativa o que Leffa (1996) vai designar como ações

metacognitivas (ações de automonitoramento) no ato da leitura. São esses procedimentos que expandem o seu repertório e alargam a predição sobre o tema e o gênero.

Para que o aluno-leitor dê significados ao texto, é necessário que ele saiba que o referente pode não estar claramente expresso. Por isso, precisa envolver um enorme repertório de textos em sua memória, embora não tenha clareza e consciência desse fato, que o ajudará a montar as espécies desse jogo da leitura. É preciso mostrar-lhe que, nesse momento, entra toda a sua experiência para a recuperação dos significados do texto, que será mais intensa quanto maior for sua capacidade de inserção nesse processo.

Este trabalho tenta valorizar o conhecimento de mundo e como esse fator interfere no nível de compreensão do texto lido ou escrito pelos discentes, pois, embora o leitor não consiga identificar o intertexto como um conceito, vai reconhecê-lo. Ao relacionar esse diálogo entre os textos, ocorrerá a construção de sentidos na leitura:

As relações transtextuais evidenciam que o texto literário não se esgota em si mesmo: pluraliza seu espaço nos paratextos, multiplica-se em interfaces; projeta-se em outros textos; perpetua-se na crítica; estabelece tipologias; repete-se em alusões, plágios, paródias, paráfrases e citações. (STORNILO, 2014, p. 51)

É por meio dessa articulação que o CP (instrumento edificado a partir das bases curriculares e das aulas do Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS/UFS) investiga a interferência de um trabalho orientado por considerações teóricas acima discutidas como forma de ajudar na melhora da compreensão leitora.

1.1 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO MEME

Mais que ler e escrever, é preciso entender as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade, para superar com mais facilidade os desafios presentes no cotidiano. A melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, reconhecendo que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

Para Bronckart (2012, p.69), a língua “só pode ser apreendida por meio das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas

a situações de comunicação muito diferentes”. Logo, o teórico focaliza as condições e o contexto de produção como relevantes e ainda considera que há uma relação forte entre aspectos sociais, interativos e ativos da linguagem, definida da seguinte maneira:

[...] uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 2012, p. 34)

Bakhtin ([1972] 2003), ao se referir ao gênero textual apontou elementos principais a serem investigados: “conteúdo temático, estilo e construção composicional”. Ainda que não tenha se dirigido aos memes, pois se trata de um gênero emergente, nascido pela necessidade do meio digital, é possível investigá-lo segundo as orientações bakhtinianas, uma vez que o meme incorpora os valores da necessidade temática e a seleção dos recursos linguísticos, os participantes e suas intenções ao compartilhar um meme. Por isso, as atividades do CP analisam características marcantes dos memes: as frases de efeito, os elementos narrativos ou imagens impactantes já conhecidas pelos usuários e que determinam o caminho da leitura.

Julgamos que o uso do CP possa amenizar um dos problemas notórios no processamento da leitura na última série do Ensino Fundamental: a falta de reconhecimento do humor e da ironia dos textos devido à ausência de inferência (a partir de pistas do texto, capturar uma informação implícita).

Tal critério compõe, inclusive, um dos descritores da prova Brasil e que foi confirmado no teste-diagnóstico junto a outras dificuldades da turma. Curiosamente, são esperadas para o 9º ano habilidades como “inferir sentido de palavras, expressões, imagens” e “reconhecer efeitos de humor e ironia”, além de “conhecer características dos gêneros textuais”, como a paródia, a charge, HQ e tipologias (REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE SERGIPE, 2011, p. 81-82). Corroborar da mesma ideia a Base Nacional Comum Curricular, que, ao cuidar do tratamento das práticas leitoras, propõe as seguintes dimensões:

- Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social³³, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, [...] de

forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.

[...]

- Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações. (BRASIL, BNCC, 2017, p.71)

Esse documento regulador reforça a abordagem de uso e reflexão da língua e da linguagem e como a paródia está presente nas práticas sociocomunicativas dos alunos, seja por meio da cultura popular ou midiática, seja no universo propagandístico, seja na literatura, e exige deles um nível de inferência, é uma atitude acertada provocá-los por meio da leitura de memes. Esse recorte - pertinente - aborda a paródia como imitação cômica ou subversão de um texto-fonte, caracterizada por Sant’anna (2000) como uma “forma de contestar ou ridicularizar outros textos”. Em “Uma teoria da paródia”, Linda Hutcheon defende o irônico como elemento caracterizador da paródia:

A paródia é, pois, repetição, mas repetição que inclui diferença; é imitação com distância crítica, cuja ironia pode beneficiar e prejudicar ao mesmo tempo. Versões irônicas de “transcontextualização” e inversão são os seus principais operadores formais, e o âmbito de ethos pragmático vai do ridículo desdenhoso à homenagem reverencial. (HUTCHEON, 1989, p. 54).

Portanto, trazer uma abordagem dos memes, mostrando o processo de construção desse gênero, ressaltando a paródia, um dos tipos de intertextualidade, merece nossa atenção. O próprio termo *paródia*, de origem grega, formado por *para-* que significa tanto *ao lado de*, como *contra*, e *-odia*, que se refere à *ode* (espécie de poema musical) compreende a ideia de uma ode que perverte o sentido de outra ode. Sant’anna (2000) destaca que a paródia, ao mesmo tempo em que se aproxima do texto-base, também se afasta.

A paródia não é um fenômeno novo: na *Poética* de Aristóteles, o gênero caracteriza-se como uma inversão à epopeia, pois enfatiza o humor degradando os heróis e os apresentando como homens comuns do cotidiano, de modo dessacralizado. Bakhtin ([1972] 2003) declara que na Antiguidade tudo era parodiado, e na Idade Média era comum, “sob a cobertura da liberdade do riso”, a paródia sacra.

Hoje, sabe-se da presença do texto parodístico em textos literários ou imagéticos, como pinturas, anúncios, provérbios, na música e no cinema e também em memes, um gênero novo, fruto das novas tecnologias digitais, criado com o intuito de imitar situações do cotidiano ou fatos marcantes que tiveram repercussão na mídia. Os memes são uma espécie de

brincadeira, que, por meio da repetição, acaba se espalhando – apontando caráter replicador. O intertexto e o processo de subversão da paródia em qualquer texto são percebidos por um leitor mais informado, que deve apresentar uma função mais ativa na interpretação da obra.

O impacto dos memes na linguagem e na vida social é evidente. Isso porque o ambiente virtual é extremamente eclético e hoje concorre, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. O termo meme, originalmente, apareceu na obra *O Gene Egoísta* (1976), de Richard Dawkins, que explica sua aplicabilidade:

Exemplos de memes são melodias, ideias, slogans, as modas no vestuário, as maneiras de fazer poses ou construir arcos. Tal como os genes se propagam no pool gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no pool de memes saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação. (DAWKINS, 2015, p. 330)

Percebemos que a intertextualidade do *meme* cria conexões semânticas e o seu valor, agregado de visibilidade, facilita a disseminação de conteúdos originais, ocorrendo processos de identificação e diferenciação coletiva a partir das replicações, releituras e paródias criadas pelo público.

Os memes são construídos nas interações mediadas nas redes sociais. Há, nesses textos, uma espécie de circularidade anônima, quase despretensiosa, dado que os sujeitos acionadores editam, produzem e reproduzem novos memes, por isso tal gênero tem enorme potencial comunicativo: mais que estar familiarizado com os memes, conhecê-los em profundidade abre portas para interagir na cultura digital.

Seja em formato de uma frase na entrelinha de um texto, de uma pose em uma fotografia, de um desenho presente numa imagem, o meme pode “viralizar”¹ rapidamente, pois se dissemina de maneira bem veloz.

Para Dawkins (2015), memes e genes possuem uma mesma característica: são passíveis de replicação. Conforme o autor, ambas se compõem de uma unidade replicadora. Ao assumir essa particularidade – tornam-se capazes de criar cópias de si mesmas. Assim como um gene, um meme tem a capacidade de reproduzir ideias e valores sociais.

¹Viralizar é um neologismo que surgiu com o crescimento do número de usuários das redes sociais. O termo dicionarizado no Houaiss, Aurélio e Michaellis é “viral”, ou seja, relacionado a vírus, já que as pessoas chegam a compartilhar o conteúdo quase que inconscientemente, criando uma “epidemia” de internautas falando sobre o mesmo assunto. Às postagens com popularidade/repercussão extremamente rápida dizemos que “viralizaram” ou que ocorreu uma “viralização”.

À medida em que vão sendo editados e compartilhados, os memes promovem significados originais e reinventam sentidos, tudo isso em função da dinâmica de sua viralização. Afinal, tais conteúdos acionam processos comunicacionais singulares nos quais novos sentidos surgem por conta da transposição de contextos. É justamente essa capacidade de desencadear uma dinâmica interacional processada por um mesmo dispositivo a partir de sua disseminação e transformação que lhe confere o poder viral e a sua potência interativa.

Replicar um meme revela uma estratégia de integração e estreitamento de laços sociais, por meio, por exemplo, da ampliação da intimidade entre os atores na rede, bem como de fortalecimento do capital social cognitivo, com o apelo informacional de gerar conhecimento (RECUERO, 2010).

O Caderno de Atividades proposto coopera para que o professor apresente a linguagem utilizada nos memes – o grau de formalidade oscila a depender do grupo em que circula, podendo expressar conteúdos mais ou menos informais, com abreviações, uso do internetês ou mesmo afastamento da norma-padrão por falta de traquejo com a língua escrita, orientada pela gramática normativa. Assim, as escolhas de registros realizados, as economias linguísticas e uma série de outros recursos são passíveis de serem discutidos na aula.

A produção de novos vídeos ou imagens a partir de um texto muito compartilhado (viral) geralmente se dá por meio da paródia. A transformação desse conteúdo em meme é o segundo estágio viral. Conforme Freitas e Maia (2014), após ser amplamente compartilhado, passa a ser incorporado em novas narrativas, que são contribuição direta do público, resultando em um processo dialógico de redação colaborativa.

Os memes são compreendidos com base na categoria analítica do intertexto porque constroem, a partir de inúmeros outros textos, uma paródia daquilo que já foi visto e (re)cria diversas outras formas de referência e de interpretação. Eles são fundamentais no processo de construção compartilhada de significados nas redes sociais.

Ao analisar um meme, podemos perceber que ele é uma voz que decorre de uma infinidade de vozes no espaço da internet. Quando um conteúdo se torna meme, sua voz não é mais subjetiva, é histórica e compartilhada e as suas apropriações são resultados de um processo de identificação do público. A sua propagação tem relação com as interpretações que recebe e o modo como participa na formação de novos enunciados.

A intertextualidade presente nos memes permite que um campo de significados transite por diversos textos, que, por sua vez, acrescentam novo sentido e colaboram para ampliar a compreensão leitora quando bem trabalhada em sala de aula.

1.2 MEMES COMO GÊNERO MULTIMODAL

Conforme esclarece Dionísio (2005), multimodalidade é o conceito que se refere às formas de construção e apresentação da linguagem que pode articular palavra e imagem. Isso envolve cor, forma, tamanho, tamanho de letras, disposição da grafia e a ilustração para emitir uma mensagem.

Portanto, gênero multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico como elemento do sistema comunicativo. É preciso observar os elementos que propiciam a leitura tanto do verbal quanto do iconográfico, pois a pluralidade de usos da linguagem no contexto escolar tem se tornado comum.

A multimodalidade definida por Dionísio (2011) como a presença das múltiplas fontes de linguagem deve ser compreendida por uma pessoa letrada, capaz de atribuir sentido a mensagens que apresentem essa característica:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2011, p.139)

Segundo Rojo (2012), a escola, como agência reguladora de saberes, precisa aplicar práticas educacionais que ensinem essa multiplicidade de linguagens, que incluem diferentes expressões linguísticas. Consideremos a importância do letramento de textos multimodais, uma vez que torna relevante a imagem nos textos de circulação social. Daí a necessidade que o jovem aprendiz tem de ler de forma competente as imagens, que não devem ser tomadas como meros elementos ilustrativos. À medida que a habilidade de ver e expressar o que foi interpretado na visualização de elementos pictóricos é conectada ao elemento verbal, ocorre a produção de sentidos. A esse respeito, Oliveira (2006, p.12) afirma:

[...] de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

Quando a capacidade reflexiva ultrapassa aspectos da língua e se constroem sentidos a partir do que vem implícito nessas variadas linguagens, ocorre o letramento crítico: a postura crítica revelada pelos memes ora suaviza situações sociais relevantes, ora as tornam mais ácidas, de modo que os leitores competentes enxergam essa intencionalidade, tornando-se um sujeito ativo na interpretação dos acontecimentos a sua volta e dos textos que os representam.

Assim, se o meme é uma linguagem, é também uma forma de pensamento, uma forma de compreensão do mundo, que, de maneira lúdica, possui caráter de divertimento na recepção desses textos ou mesmo ao compartilhar tais postagens. Os memes apresentam certa regularidade em sua estrutura, ainda que o seu intuito seja o de recriar e reproduzir. Essas regularidades estão no aspecto de sua construção propriamente dita, cuja repetição é o fator chave.

O meme, como gênero multimodal, por envolver mais de uma linguagem, enriquece a leitura e supõe um leitor com habilidade para inferir a partir das pistas intertextuais contidas nessas semioses. Não se pode utilizar tal texto apenas como pretexto para o estudo da língua, centrado em decifração ou mesmo classificação gramatical. Essa abordagem normativa sacralizada em muitas práticas desconsidera o texto imagético como fundamental para permitir efeitos de sentido por parte do aluno. Em muitos memes, a imagem recupera o intertexto responsável pelo propósito comunicativo pretendido.

Figura 1: Mussum Eternis



Fonte: <https://www.pinterest.pt/lloureiro/mussumeternis/>.

Como se pode observar, o rosto do humorista Mussum foi colocado no corpo de uma outra personalidade. Apesar dessa frase não ser dele, foi reescrita com os seus traços de

oralidade, uma vez que costumava terminar as palavras com o som IS. Já o aspecto humorístico nasce da imitação do personagem Seu Madruga, do seriado mexicano Chaves. Atribui-se a frase original “A vingança nunca é plena, mata a alma e a envenena” a Seu Madruga, representado na imagem acima por alguns traços imagéticos, como o chapéu e a roupa, além do enunciado linguístico subvertido.

A multimodalidade deve ser analisada tanto na produção quanto na recepção dos memes. Do ponto de vista de quem produz, o intertexto é o que sinaliza crítica ou humor ao integrar palavra e imagem. Se o leitor não identifica essa estratégia, dificilmente atribuirá humor ou ironia ao que lê. Afinal, interpretar um gênero multimodal é um processo que envolve o verbal e os vários fatores do nosso universo sociocultural, dentre eles a imagem. Exige-se de nós uma competência para utilizar e ler a informação visual, integrando os aspectos linguísticos.

Com tantas exigências da sociedade pós-moderna, apenas a alfabetização (imprescindível para adquirir novos conhecimentos) não é suficiente para interagir nos diversos campos em que somos chamados a atuar. Ao uso consciente das práticas de leitura e escrita, para responder adequadamente às demandas sociais, Soares (1998, p. 40) define como letramento. Nesta concepção, o letramento acaba envolvendo um conjunto de práticas e trocas de educação, competência, habilidade e cultura.

Há uma demanda social que requer um novo leitor capaz de usar ações/procedimentos eficazes na compreensão e interpretação em gêneros textuais que trazem na sua composição diferentes linguagens e uma pluralidade cultural. A escola deve preparar seus alunos para as práticas leitoras envolvidas com a multimodalidade, pois permitem o processo de atribuição de sentido por meio da análise de seus elementos semióticos.

Importante ressaltar o letramento de um gênero do meio digital, o meme, e que direciona o indivíduo ao letramento crítico, uma vez que, ao se trabalhar os gêneros digitais, há a possibilidade de levar alunos e professores a articular a criticidade, posicionamento defendido por Buzato (2006, p. 7):

[...]letramento digital são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Ao letrar ou preparar nossos estudantes para os letramentos do texto multimodal, digital e crítico, o ensino da leitura sob a perspectiva dos memes reúne um conceito propagado por Rojo (2012, p. 138):

“Novos modos de significar, de fazer sentido e de circular discurso na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos”. Esses consideram a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a diversidade de significados e contextos culturais.

Acreditamos que essa familiaridade dos alunos com a leitura no ambiente virtual e real promove um empoderamento, pois eles têm os conhecimentos necessários para o uso competente da língua, envolvendo os multiletramentos que apontam o caminho de transformação de aprendizes em leitores autônomos, dispostos a discutir, a criticar e a produzir sentidos para a leitura.

2. OBJETIVOS

Para se coadunar à proposta do Profletras – aproximar o universo acadêmico à prática educacional da escola pública –, o objetivo desta proposta de intervenção foi investigar se a aplicação de um caderno pedagógico voltado para o ensino da leitura de memes consegue efetivamente alterar o quadro fragilizado da proficiência em leitura na última etapa do Ensino Fundamental. Ao final avaliamos os efeitos produzidos com a execução do CP.

Como objetivos específicos procurou-se realizar:

- uma abordagem teórico-metodológica para embasar a pesquisa e subsidiar a criação de material didático para uso de professores;
- a estruturação de uma sequência didática que focalizasse o gênero meme;
- a elaboração de um Caderno de Atividades Pedagógicas que servisse de ferramenta educacional;
- o planejamento e aplicação da testagem do produto (CP);
- uma avaliação próxima da objetividade que pudesse contribuir cientificamente para os estudos na área desta pesquisa.

Foi preciso também se familiarizar com a revisão da literatura e confirmar que há muitos recortes acerca da intertextualidade para serem trabalhados, como a ludicidade, o humor, o viés propagandístico, entre outras possibilidades de leitura dentro e fora da escola. Este trabalho vem somar-se ao que já existe na área sobre a proficiência em leitura dos alunos por meio da exploração da intertextualidade e o fornecimento de recursos metodológicos para facilitar a compreensão leitora do alunado abelardiano, podendo se estender a qualquer turma que se valha da pesquisa aqui descrita.

Instrumentalizar o professor com uma ferramenta que possa ser aplicada à sua realidade e prática de sala de aula foi um dos objetivos a serem perseguidos. Muitos de nós professores encontramos dificuldades de acesso a materiais didáticos práticos e eis que o caderno pedagógico traz questões norteadoras para orientar o professor e, consequentemente, letrar os alunos em leitura.

Tencionamos, com esta proposta, estabelecer uma relação dos conhecimentos já internalizados pelos alunos às leituras propostas, enfatizando que a identificação ou não de outros textos nos memes dependerá do conhecimento prévio do leitor ou mesmo da intervenção do professor para construir essa ponte entre o intertexto e o texto que lhe deu origem.

Ao participar das etapas da Sequência Didática, realizando as tarefas do caderno pedagógico, ficou evidente a paródia em textos como os memes, evidenciando seus traços mais marcantes, incitando a produção de inferências necessárias para leituras não só de memes, mas de outros gêneros. Traçamos como meta trabalhar itens do conteúdo em função do gênero como os efeitos de ironia e o humor em textos multimodais; o reconhecimento de elementos verbais e não verbais; a informação nova e a informação velha que compõem os intertextos.

Para que o CP despertasse o interesse pela leitura de forma lúdica, de modo a desenvolver as habilidades de inferência, fez-se necessário que os alunos, com a colaboração do professor, refletissem sobre a estrutura do gênero meme e o uso de algumas estratégias de leitura associadas a um jogo didático.

As metas do jogo consistiam em:

- a) Associar os elementos linguísticos (se houver) à imagem para compor um tema;
- b) Reconhecer as estratégias de produção do gênero;
- c) Identificar o público-alvo, contexto de criação e consumo desses textos;

- d) Analisar a construção de sentido a partir do elemento cômico-irônico.

À medida que o leitor-aprendiz consegue entender quais procedimentos/ações são mais eficazes para compreender os sentidos de um texto, executando um trabalho cognitivo, elaborando hipóteses e confirmando tais previsões acerca das pistas do meme em estudo, ocorre uma leitura eficaz. Assim, alcançamos uma de nossas metas, que é propiciar ao leitor algumas estratégias que lhes servirão para ler outros gêneros de modo mais claro.

3. METODOLOGIA

Um estudo no qual se denote a importância da intertextualidade para ampliar a leitura foi a ideia concebida após a identificação do problema descrito neste projeto. Por isso, a pesquisa bibliográfica ou o levantamento de teorias vêm compor a proposta deste material pedagógico. Consideram-se aqui as abordagens sobre leitura de Solé (1998), que tomam o leitor como alguém com capacidade de monitorar quais ações utiliza para compreender - dentre elas ativa o conhecimento prévio, identifica o que ainda não sabe, produz inferências.

Saber como proceder durante a atividade de leitura é um importante artifício para autonomia dos leitores, que terão que se articular junto ao texto e ao contexto. Leffa (1996) apresenta uma perspectiva de leitura com caráter cognitivo e metacognitivo. Este último implica em um processo consciente executado pelo leitor durante o ato da leitura:

A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. A metacognição envolve portanto (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão [...] e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha[...] (LEFFA, 1996, p. 46)

Portanto, o leitor-aprendiz precisa entender quais procedimentos/ações são mais eficazes para a compreensão leitora – estratégias cognitivas e metacognitivas. Entendemos estratégias cognitivas como aquelas que estariam abaixo do nível de consciência do leitor, ou seja, são automatizadas, servem para que ele estabeleça relações coesivas entre os elementos

sequenciais que permeiam o texto, e as metacognitivas como as que exigem um envolvimento consciente.

Essa automonitoração da compreensão do texto durante a leitura possibilita ao leitor selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações, a fim de alcançar o objetivo a que se propôs. A metacognição, cuja abordagem Lucia e Hocevar (2008) justificam ser fundamental, pois refere-se ao modo como autocontrolamos nossa aprendizagem, aponta medidas que nos permitem capturar os sentidos do texto, a maneira como preenchemos os vazios ou retomamos discursos anteriores. Assim, ações em que os próprios alunos aprendem a autorregular suas aprendizagens vão ocorrendo durante a aplicação do CP.

As atividades metacognitivas, quando bem exploradas em sala de aula, colaboram para que o aluno infira os sentidos, reconheça diversos gêneros e estabeleça relações, percebendo as intencionalidades do texto em dada situação discursiva. Espera-se que essas habilidades, presentes no referencial curricular do Estado de Sergipe, sejam alcançadas com eficiência já no Ensino Fundamental.

O leitor pode monitorar possíveis “falhas” de compreensão e corrigi-las. Assim, a capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver procedimentos adequados e resolver dificuldades na compreensão leitora encontradas por boa parte dos alunos. Propositamente, o caráter metacognitivo pode ser levado à sala de aula como estratégia mediacional por parte dos principais agentes de letramento, ou seja, dos

[...]professores em formação inicial ou continuada, que utilizam de forma independente, flexível e consciente as práticas socialmente legitimadas dos usos da escrita. O professor, enquanto agente de letramento, deve desenvolver estratégias adequadas para que seus alunos tenham acesso a uma cultura de letramento diversificada. (BORTONI-RICARDO, 2012, p.24)

Nesse caso, o trabalho docente requer práticas que lhe ajudem a ampliar, nos estudantes, a compreensão e a interpretação do texto escrito, de modo a identificar os seus conhecimentos prévios e, assim, planejar conteúdos e atividades adequados. Por isso, selecionamos uma proposta que segue o modelo de Sequência Didática apresentado pelo grupo de Genebra –Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97): um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Tais atividades seguem etapas que promovem o domínio de um gênero em uma dada situação comunicativa a partir de 3 fatores: leitura, análise linguística e produção.

Em primeiro lugar, faz-se uma sondagem inicial para traçar o perfil leitor da turma e assim definir e adaptar as atividades da Sequência Didática. Os procedimentos metodológicos, apoiados em um roteiro modular composto por: atividade inicial, módulo 1 (estratégias para analisar a composição dos memes), módulo 2 (estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura) e atividade final.

Para ensinar um gênero textual em uma SD é fundamental que o professor possua bons conhecimentos sobre o gênero que deseja que os alunos produzam ou reconheçam. Como a principal finalidade das sequências é o domínio do gênero textual, instrumento de participação na vida social e comunicativa, tornou-se coerente adotar um modelo de análise de textos, que segue os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2006). Esse modelo de análise de textos reforça a interação entre texto e contexto e sugere a ampliação dos diversos textos sociais em uso na vida cotidiana, valendo-se dessa definição de gênero:

[...] na noção de gênero de texto no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à 'linguagem ordinária' (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.' (BRONCKART, 2006, p. 73)

O caderno pedagógico que acompanha a sequência didática oferece um contato com textos de referência dos memes para mostrar uma parte do folhado textual de Bronckart (2006), ou seja, a arquitetura desse gênero, a forma como se organiza o texto e a importância dos mecanismos de textualização.

O folhado textual, elemento integrador que implica em uma análise minuciosa das características comuns presentes nos memes, permite uma seleção de elementos que sejam pertinentes ao seu ensino. O folhado não está inteiramente presente nas atividades do caderno pedagógico, pois demandaria mais tempo e articulação mais complexa entre as tarefas que precisam ser executadas. Por isso, nos detivemos a:

- 1- Selecionar um gênero do interesse do aluno, identificado na sondagem sociocultural;
- 2- Selecionar exemplares do gênero meme e analisá-los previamente para apresentar à turma.

- 3- Estudar as características determinantes do gênero meme;
- 4- Incentivar a produção textual do gênero.

As características do meme estudadas com o auxílio do caderno exploram atividades discursivas, como a motivação para se produzir o gênero e quem os produz, onde circula e a linguagem utilizada. Também refletiu-sesobre os mecanismos linguísticos envolvidos, o papel das palavras para recuperar o intertexto, como elemento de coerência e coesão. É possível ainda trabalhar a sintaxe e o léxico, caso haja disponibilidade de tempo e pertinência para outros professores que queiram alargar o tempo estimado para aplicar essa SD, que é de 04 aulas.

3.1 PESQUISA INTERVENCIONISTA

Esta pesquisa se caracteriza como ação-interventiva pedagógica aplicada na escola e encontra suporte nas próprias interações sociais, considerando a experiência do aluno e não apenas o querer-saber docente. A proposta se vale de Bortoni-Ricardo (2008) quanto à investigação do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que destaca o nosso papel como professora-pesquisadora. Reger a turma e assumir a autoria de uma pesquisa cujo laboratório é o espaço escolar tem como objetivo buscar um entendimento sobre a problemática de leitura e testar hipóteses para minimizar o problema de proficiência em leitura. Nossa pesquisa é, portanto, colaborativa no contexto educacional.

A interpretação feita durante a investigação é nomeada por Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) como interpretativismo, a qual inclui práticas ligadas à pesquisa qualitativa, com traços de ordem etnográfica, ou mesmo a observação participante. Investigação coerente, pois busca entender fenômenos sociais que se manifestam no recorte da escola.

Conforme esclarece Gil (2010), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, mas sem que haja uma preocupação com seus possíveis benefícios práticos. Esse posicionamento só confirma a pesquisa interventiva como forma de atuar no meio social, tentando alguma alteração no quadro de dificuldades da aprendizagem. A partir do desempenho dos alunos, de suas reações diante dessa proposta, tivemos a oportunidade de refletir sobre o que não foi promissor, sobre

os possíveis reajustes, pois entendemos que o material didático utilizado na intervenção não é um produto pronto e acabado.

Se observarmos bem a atitude dos alunos enquanto lhes é solicitado o ato de ler, vemos com alguma frequência manifestações de cansaço e tédio, por considerarem os textos longos e maçantes. Várias são as razões que justificariam essa situação, uma delas seria o fato de sentirem ainda dificuldade de interpretação, pois não internalizaram competências esperadas. Assim, costuma ser um trabalho penoso desafiá-los a penetrar, por exemplo, no terreno de leituras canônicas. Sem que haja uma preparação, o texto cristalizado na Literatura toma equivocadamente uma ótica tormentosa para a classe e para o professor, parecendo muito distante de nossa realidade.

Para buscar um melhor preparo e encorajamento na estruturação do CP foi preciso ouvir os próprios alunos, saber, ver, conhecer o que lhes atraem, o que detém o seu olhar, resultando na identificação de gêneros textuais considerados emergentes, oriundos do contexto da tecnologia. Por isso, apesar de não estarem inseridos no grupo dos gêneros do contexto escolar, justifica-se aqui o trabalho com os memes porque fazem parte do cotidiano dos jovens, circulando constantemente em suas práticas sociais, por isso efetivamente os produzem ou compartilham. Dessa maneira, o ensino do meme se caracteriza pela capacidade de viabilizar o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Necessária nos foi uma coleta de textos mêmicos para análise, considerando-se, no mínimo: as características da situação de produção (a quem se dirige, em qual situação social foi produzido e circula, em que momento, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.). Ressalte-se que há diversas representações de memes que se difundiram atualmente: aquela que é objeto de estudo neste trabalho é o que comumente mescla foto ou imagem a um enunciado linguístico.

Definido o lugar do gênero meme em nosso CP, atentemos para as habilidades a serem desenvolvidas com a SD: a) reconhecer uma informação implícita; b) fazer uma inferência; c) identificar o efeito de sentido de uma expressão ou imagem; d) relacionar os textos. Tais habilidades começaram a ser observadas já no teste de entrada para nortear o ponto inicial do nosso trabalho. Para registrar se houve indícios de avanço na compreensão leitora, espera-se comprovar mudanças positivas no desempenho da turma com aplicação de teste de saída.

Por meio das marcas de intertextos nos memes, pode-se identificar o diálogo que o usuário da língua estabelece com outros textos, tornando-se oportunidade de melhor estruturar

a proficiência em leitura dos alunos. Por fim, há uma análise dos dados coletados na pesquisa, a fim de realizar as considerações finais acerca da abordagem da intertextualidade. Tarefa difícil. Exige-se um esforço hercúleo sair da zona de conforto, pois não há respostas prontas, mas possibilidades a serem investigadas por nós, profissionais da educação, que pretendem ressignificar a prática docente.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO ESCOLAR

Este trabalho foi realizado no Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário (CEABR), escola do Estado de Sergipe, localizada em Tobias Barreto. Atuando desde 1981, oferta atualmente o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Em 2017, acolheu 1004 alunos, 40 professores e um quadro deficitário de funcionários de apoio.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição foi reformulado, por entender-se que a escola deve se coadunar ao perfil do alunado, promovendo melhor as ações para a formação da cidadania:

Artigo 44. O projeto político pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

[...]

III- o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida – conhecimento – cultura, professor - estudante e instituição escolar; (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 5).

Constata-se que há uma preocupação em aproximar o fazer pedagógico da realidade dos alunos, ao valorizar suas experiências e necessidades. Arelado a isso, a importância do trabalho de pesquisa executado pela professora-pesquisadora orienta uma prática norteadora por fundamentos teóricos que servem para gerar conclusões sobre a eficácia ou não do trabalho.

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33)

Os espaços projetados para a execução do projeto foi a sala de aula e a sala da biblioteca (quase sempre fechada por falta de funcionário). As salas de aula são amplas, mas a estrutura não favorece o uso de datashow ou qualquer tipo de projeção, além disso, a sala do 9º ano C localiza-se próximo à quadra esportiva, o que causa certo desconforto por conta do barulho e interfere na atenção dos alunos quanto ao ouvir a fala da professora e dos colegas em atividades mais complexas.

Sobre a biblioteca, mesmo comportando todos os alunos e sendo um ambiente mais propício ao uso de projeções e vídeos – por essa razão algumas etapas da aplicação da pesquisa foram aí realizadas, é pouco arejada e sem ventilação, além de apresentar forte cheiro de mofo, dificultando a presença da turma no recinto. Não há, nesse espaço, ventiladores nem ar-condicionado. Em virtude do laboratório de informática estar desativado e de a escola não disponibilizar internet aberta aos alunos, o trabalho se concentrou na aplicação das atividades do CP.

O trabalho foi pautado em apontamentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) por meio dos resultados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC = Prova Brasil). Realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados mostram que, numa escala de proficiência formada por dez níveis para explicar o desempenho dos alunos, a escola está no nível 2- 250 pontos - (INEP, 2016). Trata-se de uma avaliação que permite ao Ministério da Educação acompanhar as instituições escolares e assim promover ações para resolver os problemas encontrados, reduzindo as dificuldades mais proeminentes e demandando recursos financeiros e técnicos, cuja finalidade é fortalecer nosso sistema educacional.

Com esse norteamento, comecei a observar o desempenho da turma diante de simulados ofertados no livro didático *Português Linguagens* (CEREJA; COCHAR, 2015). Essas e outras sondagens aplicadas ao longo do ano utilizavam como parâmetro a identificação de algumas competências que os estudantes precisam alcançar para a série/ano em estudo – apresentados na Prova Brasil como descritores (D). Tais competências formam uma matriz de referência curricular comum a todo o país:

**Tabela 02: Matriz de Referência de Língua Portuguesa
para o 9º ano do Ensino Fundamental**

Procedimentos de Leitura

D1 Localizar informações explícitas em um texto

D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão**D4 Identificar o tema de um texto****D14** Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato**Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto****D5 Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)****D12** Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros**Relação entre textos****D20** Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.**D21** Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.**Coerência e coesão no processamento do texto****D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto****D7** Identificar a tese de um texto**D8** Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la**D9** Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto**D10** Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa**D11** Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto**D15** Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios**Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido****D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados****D17** Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações**D18** Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão**D19** Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo-sintáticos**Variação linguística**

D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Os descritores destacados nesse quadro, de certo modo, se relacionam ao que está sendo investigado nesta pesquisa: os descritores representam habilidades mensuradas na Prova Brasil, mas também são parte de avaliações que realizamos na escola. Várias diretrizes, como as que constam no Referencial Curricular Estadual e no Projeto Político Pedagógico da instituição apontam que a prática docente deve colaborar para que tais habilidades sejam atingidas.

Logo, nós educadores tentamos contextualizar os objetivos do ensino, apontar procedimentos de leitura a serem ensinados, de modo que a perspectiva sociointeracional de linguagem favoreça seus usos sociais pelos alunos.

Sobre os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos do 9º ano C e eu, professora-pesquisadora, membro do Profletras-UFS/SE e regente da turma. A maioria dos alunos mora em bairros de classe média-baixa, geralmente em localidades afastadas da instituição. Um número significativo deles veio da rede municipal de ensino e, por já se conhecerem, apresentam boa integração, o que ajudou na formação dos grupos.

Tabela 03: Turma Participante do Projeto

TURMA	9º ANO C
QUANTIDADE DE ALUNOS	27 alunos (24 participaram da pesquisa)
IDADE	13 anos= 02 alunos 16 anos= 06 alunos 14 anos= 12 alunos 17 anos= 02 alunos 15 anos= 05 alunos
REPETENTES	07 alunos reprovaram a última série do EF

Observação: Metade da turma já reprovou em alguma série do Ensino Fundamental.

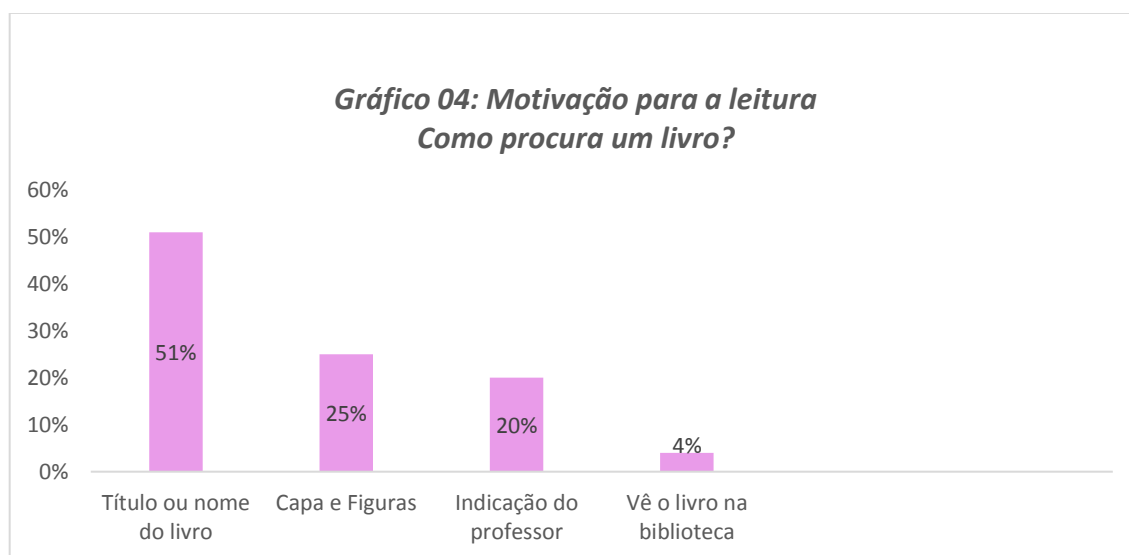
Fonte: autoria própria.

A tabela acima nos remete a uma das consequências da falta de proficiência junto a outros fatores que influenciam no desempenho do aluno, que é a distorção idade-série: 25% da turma apresenta defasagem em relação à idade considerada adequada para o 9º ano (entre

13 e 15 anos). Por meio de questionário (ver anexo ou apêndice), constatamos que a trajetória escolar esteve marcada pela reprovação em alguma série do Ensino Fundamental, tendo um número considerável de repetentes no 9º ano.

Sobre a influência que o acompanhamento familiar pode colaborar no bom ou mau desempenho da turma, notamos que boa parte dos pais chegou a estudar até o Ensino Fundamental completo e alguns não foram alfabetizados. No geral, os pais trabalham como pedreiros, caminhoneiros, vigilantes ou mecânicos e as mães, como manicures, cabeleireiras ou com trabalhos domésticos, tendo pouca habilidade para auxiliar os filhos na aprendizagem. Quanto às primeiras experiências com a leitura, 16 alunos afirmaram que costumavam ouvir histórias quando crianças, geralmente contadas por suas mães.

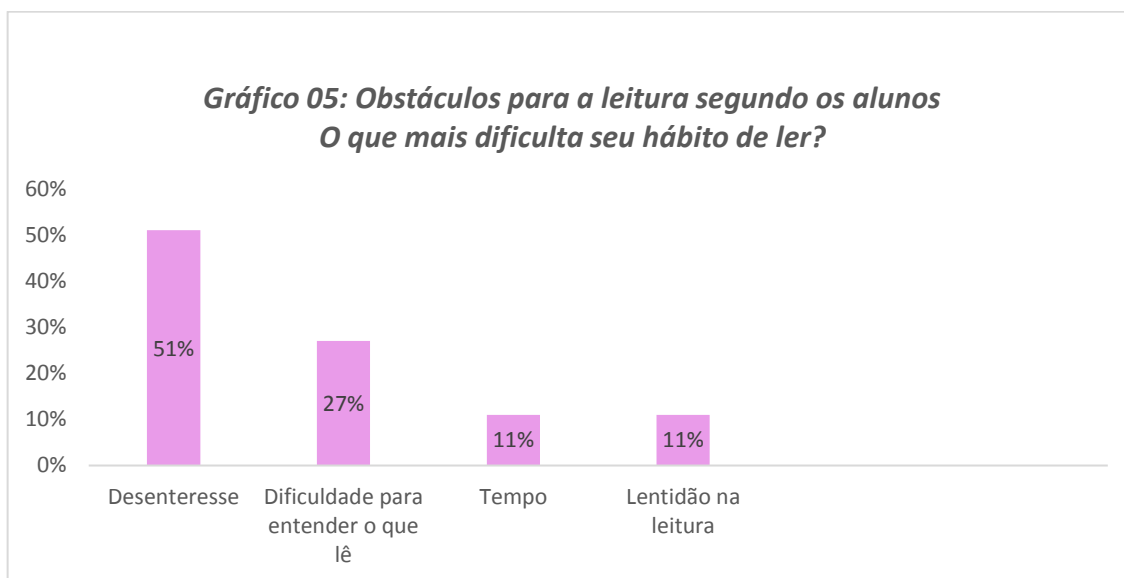
Sobre os parentes que costumam ler atualmente, esses se concentram em ler a Bíblia, textos instrucionais como bula e receitas ou textos da internet e redes sociais. Ao serem questionados se gostam de ler, metade dos alunos apontaram resposta negativa por motivos variados (“é chato”, “leva tempo”, “não entendo”, “cansativo”). Quando lhes é solicitada a leitura de um texto mais longo, boa parte afirmou que prossegue até o final, mas alguns admitiram que apenas olham a capa e as figuras, afirmando inclusive nunca terem lido uma obra completa.



Fonte: autoria própria.

A respeito das motivações que costumam influenciar a busca de uma leitura, mais da metade considera importante que o título ou nome da obra seja atrativo, desperte o seu

interesse e revele alguma finalidade para ler, seja o entretenimento ou a obrigação de um trabalho escolar, por exemplo.



Fonte: autoria própria.

Os impedimentos que tornam a leitura inconveniente entre os jovens costumam estar associados a ausência de interesse, pois não enxergam nenhum propósito. Uma parcela significativa da turma (27%) acredita que o maior obstáculo para ler é a complexidade desse processo, revelando ser um enorme sacrifício extrair um sentido da leitura. Essa resistência também explica por que razão alguns alunos mencionam o fator tempo, uma vez que diante dos recursos tecnológicos, ler acaba parecendo maçante quando se têm informações a todo momento e com grande rapidez.

Em tempos de internet, os meios eletrônicos se incorporaram ao nosso cotidiano e trazem novos registros de comportamento ligados à esfera digital. Basta observarmos a valorização que se dá ao tema. Solicitei que enumerassem por ordem de importância e frequência as buscas na internet:

Tabela 04: Preferências quanto às buscas na internet

(1) redes sociais	(2) filmes e músicas	(3) curiosidades	(4) jogos
(5) pesquisas escolares	(6) livros e ebooks	(7) outros	

Fonte: autoria própria.

A partir da sondagem sociocultural ficou mais evidente como o suporte virtual e a internet estão presentes na experiência do aluno, indicando ser necessário inserir essa prática no ensino-aprendizagem da escola, mostrando o uso de diversas linguagens e um modo diferente de ler e de escrever ao se defrontar com um oceano de informações que circulam em torno do jovem atualmente.

4. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para seguir uma transposição didática que valorizasse a concepção sociointeracionista da linguagem e tomasse língua como fenômeno social nos foi pertinente pensar que o trabalho escolar,

[...]no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51).

Logo, o estudo do gênero reflete, sobretudo, a respeito de sua função social, que por ser usado em situações de interação precisa ser reconhecido e apreendido. Dessa maneira, a escola toma o gênero como objeto de ensino e uma abordagem voltada para esse fim chegou até nós educadores com a denominação de Sequência Didática:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83).

O grupo de pesquisadores de Genebra, formado por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, entre outros, esquematizou uma série de procedimentos que devem compor a SD para ensinar sobre o gênero:são oficinas ou etapas de análise organizadas da seguinte maneira:

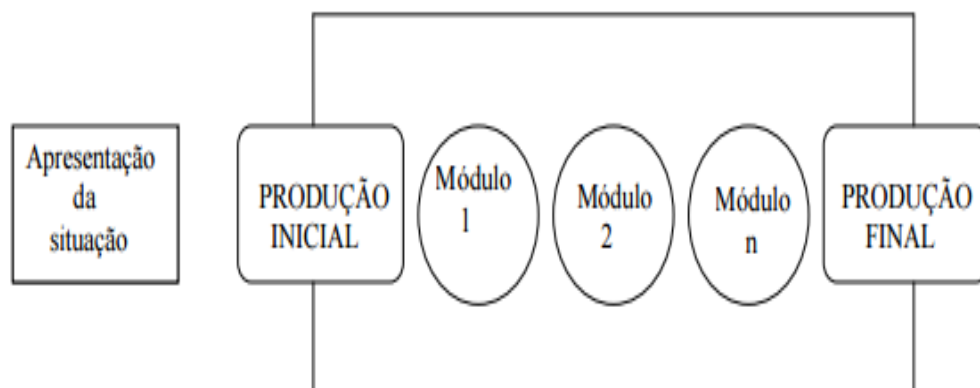


Fig. 1: Esquema da sequência didática ((DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Uma sequência didática é flexível e composta por: tema, objetivo, justificativa, conteúdo, ano de escolaridade, tempo estimado para aula, número de aulas necessárias, material necessário e outros que surjam.

Vê-se que há algumas etapas em comum a um plano de aula. Ao organizar a sequência didática, planejei etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares do gênero meme. A fim de estudar o meme, suas características e praticar aspectos de sua escrita, sem comprometer o currículo escolar busquei adaptar a sequência didática do grupo de pesquisa genebrino e observar também alguns critérios do modelo de análise de Bronckart.

Tabela 05: Roteiro da Sequência Didática

Etapas	Ações	Tempo
Atividade inicial (Aula 1)	Teste de entrada Motivação e Introdução Acordo de cooperação	25 minutos 15 minutos 10 minutos
Módulo 01 (Aula 2)	Estudando os memes Características do meme	25 minutos 25 minutos
Módulo 02 (Aula 3)	Componentes do gênero Produção textual	25 minutos 25 minutos
Atividade final (Aula 4)	Jogo didático Teste de saída	30 minutos 20 minutos

Fonte: elaboração de autoria da pesquisadora.

Observemos que não foi respeitada a ordenação completa do esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly de modo que a apresentação da situação que é a ação de propor aos alunos uma situação concreta de uso da língua, para a qual são instigados a interagir efetivamente por meio da linguagem, na verdade está condensada na Atividade Inicial. Nela está contida um pré-teste, cuja intenção é comprovar o que os alunos sabem ou não do gênero, objeto de ensino e das habilidades pontuadas nesse trabalho. Essa sondagem não busca ser ação obrigatória, pois nós educadores encontramos na experiência diária com nossos alunos indícios de seus conhecimentos ou dificuldades de aprendizagem.

No espaço de uma aula de 50 minutos, sugerimos um breve teste, seguido da motivação que consiste em apresentar de forma curta e dinâmica o conceito de paródia em textos variados e propor à turma um acordo, que todos se comprometam a participar do projeto. Pensou-se em uma maneira de introduzir o conceito de intertextualidade utilizando a exposição em Datashow de paródias dramáticas (cinema, TV ou teatro). Em seguida, mostra-se a relação do que foi apresentado as suas inspirações e influências (intertextos). Deve-se explicar aos alunos o que irá acontecer nas próximas aulas e com qual propósito. Em seguida, há uma atividade introdutória em que são apresentados alguns exemplares dos memes que suscitem o olhar da turma e gere alguma discussão sobre a abordagem desses textos.

As ações traçadas na primeira aula propiciam o reconhecimento de características dos memes: os alunos serão convidados a utilizar o caderno de atividades, de modo que realizem a ação “Leitura de imagem”: aqui ressaltamos o papel da imagem no texto e como a ausência ou presença do conteúdo linguístico incorpora novas atribuições de sentido. A partir dos comentários da turma, os jovens perceberam como os recursos imagéticos são significativos para a paródia mêmica, além de criar hipóteses sobre quais situações geraram tais memes. A seguir, a turma trabalhou em duplas para discutir que frases ou enunciados linguísticos trariam coerência na recriação desses memes, de modo a despertar humor ou ironia.

No primeiro módulo do CP, há uma abordagem sobre o fenômeno da intertextualidade, com alguns exemplos de textos que dialogam entre si: a paródia presente nos memes se concretiza por meio da repetição de elementos verbais ou não verbais e revelam um novo sentido para o texto.

O uso da inferência é tomado como estratégia metacognitiva que permite ao aluno reconhecer o humor e a crítica ao identificar alguns componentes dos memes, sua organização e motivações. São feitos alguns exercícios de comparação desses textos e propomos mais uma

vez, a produção textual a partir de uma campanha publicitária que usa o universo dos memes em sua abordagem. Um benefício desse tipo de trabalho é que leitura, escrita, linguagem são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende.

Por seu uma tarefa reduzida, o segundo e último módulo se ocupou de trabalhar a língua empregada, considerando o nível de formalidade e grupo onde circula tais textos. Além disso, os estudantes puderam pensar sobre o valor crítico Contido nos memes a que foram expostos.

Como Atividade Final, buscamos uma atividade de internalização dos conteúdos desenvolvidos nos módulos, mas que não tivesse uma aparência tensa e cansativa: levamos um jogo didático para a sala de aula, para que os alunos utilizassem os conhecimentos testados com o CP e se divertissem, interagissem em grupo. Depois, executamos um teste de saída.

4.1 O CADERNO PEDAGÓGICO E SEUS DESAFIOS

Um dos desafios da escola hoje é propor alterações positivas no ensino da leitura. Então, propõe-se um projeto de estímulo a estratégias de leitura com o auxílio de uma SD. Como suporte teórico a SD traz uma abordagem apoiada em Kristeva (1979) e Bakhtin ([1972] 2003) ao se referir à intertextualidade. Traz ainda uma perspectiva sociointeracional da linguagem proposta por Koch, Bentes e Cavalcante (2009), Storniolo (2014) e Sant'anna (2000) que descrevem em seus estudos um dos princípios da textualidade: a influência entre os textos, marcada em forma de paródia.

É possível observar a presença da intertextualidade ou mesmo da paródia em um gênero tomado como objeto de ensino: o meme. Assim, a SD sugere possibilidades de tarefas que se valem do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012). Para o ISD, as práticas sociais de linguagem fomentam a criação de diferentes textos de acordo com a necessidade de interação dos usuários da língua. Por isso, além da tarefa motivadora é sugerida uma produção inicial a partir da leitura de algumas imagens. A finalidade é estimular não só o processamento mental, mas uma leitura que é sociointeracional, já que parte da tarefa é feita em dupla e será compartilhada com a turma.

As atividades do Módulo 01 remetem ao modelo de análise de Bronckart, pois possibilitou ao aluno pensar sobre os memes ao lhes ser apresentado este conceito e sua

funcionalidade nas relações entre as pessoas. Os intertextos na Língua Portuguesa vão aparecer em paródias, de modo que inspiram a criatividade e o humor. É preciso que a mediação do professor aponte essa característica nos exercícios.

Há, no caderno, atividades sobre características do gênero meme e perguntas que estimulam o trabalho cognitivo para sua leitura, além de propor uma abordagem que torna o estudo mais dinâmico e incita a participação da turma ao apresentar a estratégia inferencial para trabalhar a leitura.

Já a organização do Módulo 02 versa sobre a tentativa de resolução dos exercícios que priorizaram a estrutura dos memes: as questões do CP dão a possibilidade de os alunos pensarem, responderem e refletirem sobre suas ações para chegar a alguma conclusão a partir da leitura. Quanto aos intertextos que suscitam as possíveis leituras, pode-se abordar a linguagem apresentada e seu grau de formalidade considerando fatores como o contexto de circulação.

Com a exploração dos conhecimentos textuais, linguísticos e enciclopédicos o caderno tenta desenvolver a prática de inferências e, assim, compreender o texto como um todo. Quanto maior o conhecimento de mundo do leitor, maior será sua capacidade de captar significados, de perceber os implícitos, de ir além da superfície textual.

Na atividade final, os alunos foram motivados a trabalhar em grupo. Em equipe participaram de um jogo com fins de revisar o conteúdo estudado. Na primeira etapa do jogo, cada um cumpria um desafio instigado pela mediação da professora; na segunda etapa, precisaram trabalhar em dupla, descobrindo particularidades em comum nos memes e na terceira, montaram um quebra-cabeça relacionado ao estudo em questão.

4.2 A RELEVÂNCIA DO JOGO PARA O ENSINO

No meio docente, é comum ouvir comentários sobre a falta de interesse dos alunos nas aulas de Português, muitas vezes associada a uma obrigação desagradável, que deve ser cumprida. Logo, há uma necessidade de repensar o modo de instigar o interesse do alunado. Uma das possibilidades é o trabalho com jogos, como uma tentativa de aproximação da escola com o universo juvenil. Por isso, realizar atividades lúdicas para desenvolver o ensino-aprendizagem é, sem dúvida, uma atitude positiva e motivadora.

Huizinga (2010, p. 7) considera que, “por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras”. Se assim for, então o lugar mais

adequado do jogo é a sala de aula, onde a linguagem é objeto de estudo e a mediação pedagógica colabora para alargar a compreensão leitora com uma atividade lúdica.

Por meio da ludicidade nasce a chance de diversificar as aulas, espantando o tédio e a monotonia. Além disso, o jogo visa também ao desenvolvimento social e afetivo dos adolescentes. A maneira de a escola se aproximar da realidade dos alunos é trazer atividades lúdicas para dentro da sala de aula, respeitando a bagagem social de cada indivíduo. Por isso, é foi inserido no CP, uma tarefa lúdica, para divertir e sobretudo, ensinar.

De acordo com Piaget (1976, p. 160):

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

O jogo sempre existiu na história da humanidade como uma forma de representação das diferentes culturas e comportamento humano, aparentemente desvinculado da seriedade. Numa perspectiva histórica, Huizinga (2010) propõe um estudo sobre o caráter lúdico na cultura e um conceito de jogo que se aproxima da ideia de civilização.

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não – séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2010, p. 16)

Não se pode ignorar a existência de certas normas reguladoras para jogar, apesar da ideia do não-sério apontada por Huizinga. Outros autores também identificaram a ludicidade como diversão e recreação, que necessita de organização ou limites bem definidos:

Jogo é o resultado de interações linguísticas diversas em termos de características e ações lúdicas, ou seja, atividades lúdicas que implicam no prazer, no divertimento, na liberdade e na voluntariedade, que contenham um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar delimitado onde possa agir: um espaço ou um brinquedo. (SOARES, 2008, p. 3)

Percebe-se que mesmo sendo uma atividade aparentemente descontraída, ela apresenta uma normatização, pois os participantes precisam seguir um limite, uma regra estabelecendo

um processamento cognitivo e interagindo socialmente. Durante muitos anos, a escola acolheu atividades lúdicas no espaço de recreação, mas não como ferramenta educacional.

Vê-se que o jogo com finalidade didática acaba sendo um meio (e não um fim) para internalizar certos conteúdos ou informações. Importante observar que há no jogo didático algumas necessidades sociais de inter-relação, de respeito a regras, competição e cooperação. Assim, o jogo torna-se objeto de ensino-aprendizagem a ser utilizado na escola.

É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar. (LOPES, 2011, p. 28-29)

Pensemos no jogo didático disponível no CP: ele foi criado a partir de jogos clássicos, como o jogo da memória ou de cartas. A novidade é o aproveitamento no contexto educativo, explorando as estratégias de leitura, de modo a ampliar a capacidade do jogo em si com outros objetivos, como o exercício e o estudo que se pretende realizar quanto à leitura e interpretação dos memes.

O lúdico instiga aprendizagens, respeitando a diversidade, tempo e nível de desenvolvimento de grupos heterogêneos numa mesma classe. Ademais, o traço comum da maioria dos jogos é o prazer, atraindo pessoas de várias idades. Todos gostam de jogar em qualquer etapa da vida e se sentem motivados. Daí me veio a ideia de transformar o jogo em processo educativo, possibilitando desenvolver habilidades de leitura em minha turma.

4.3 O JOGO DA MONALISA CANGACEIRA

Muito se discute sobre as mudanças comportamentais acompanhadas pelas novas gerações e, curiosamente, alguns clichês tentam justificar essas alterações como “os alunos de hoje já não são os mesmos”. Obviamente, não são e, muito menos, nós professores, apesar de muitos insistirem em perpetuar um agir do passado. O jovem é extremamente questionador, não digere os conteúdos despejados sobre ele sem saber por quê ou para quê. Logo, há uma urgência em buscar uma praticidade na aplicação do que está sendo ensinado. Por isso, tentamos aproximar o ensino das práticas sociocomunicativas da experiência do aluno.

A ideia de texto proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart aponta para o texto como “toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário” (MACHADO, 2005, p. 241). Nesse caso, a paródia em textos é vista como forma de incentivar estratégias de leitura e ensinar as características de um gênero.

Bronckart (2006), ao tratar de tais práticas, considerava que tudo que pensamos se manifesta à medida que materializamos nossas ações linguisticamente em forma de texto e em cada uma das situações sociais. Se tomarmos os memes como parte dessa materialização cada vez mais usual em nosso meio, vale a pena associá-los ao planejamento da aula com a finalidade de desenvolver a habilidade de leitura e interpretação. Dessa maneira, as turmas escolares são apresentadas a um novo olhar sobre determinado gênero textual: uma ferramenta de ensino para melhorar nossa compreensão sobre o funcionamento da língua.

A partir de um novo enfoque, Bronckart retoma teorias de Vygotsky e de Bakhtin ao disseminar seu projeto do Interacionismo Sociodiscursivo, em que a linguagem surge a partir das diferentes práticas sociais. Assim, para Bronckart (2006, p. 72), “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Essa articulação favorece a ocorrência de textos de diferentes espécies, dada a variedade de situações. Logo, o que interessa para o ISD é a análise dos textos como objeto de análise e não os gêneros.

Para explicitar a organização interna do texto, o ISD propõe o “folhado textual”. Assim, o texto seria constituído por três camadas em sobreposição: a infraestrutura geral do texto; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

As três camadas do folhado textual resumem-se da seguinte forma: a infraestrutura geral do texto, considerada por Bronckart como o nível mais profundo, constitui-se pelo plano geral – organização do conteúdo temático; pelas articulações entre tipos de discurso; pelas articulações entre tipos e sequências (descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal).

Por sua vez, os mecanismos de textualização, considerados de nível intermediário, são responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, que se explicita por meio de organizadores textuais. Essa explicitação ocorre por meio dos mecanismos de conexão e de coesão. Já os mecanismos enunciativos, de nível superficial, são os responsáveis pela manutenção da coerência pragmática do texto, explicitando posicionamentos enunciativos, como a inserção de vozes nos textos, as modalizações.

O foco das atividades do CP, inclusive do jogo, é a camada intermediária, responsável pelo estabelecimento da coerência temática, que se explicita por meio de organizadores textuais. Essa explicitação ocorre por meio dos mecanismos de conexão e de coesão. Percebe-se que os dois primeiros conceitos que sustentam o folhado textual ancoram-se em concepções originárias da Linguística Textual e da Gramática Tradicional, o que explica o fato de os seguidores do ISD adotarem a nomenclatura “Gêneros de Texto”.

Ao se apropriar do conhecimento do gênero, o leitor obtém um instrumento de socialização, que oportuniza sua inserção em práticas comunicativas. Daí o trabalho com os memes ser coerente com essa abordagem.

É comum, ao se trabalhar a paródia no ambiente escolar, recorrer ao âmbito da letra de música, por seu caráter lúdico. No entanto, não se deve esquecer que a paródia fortemente se materializa na nossa realidade por meio de outros textos-base (pintura, desenho, poema, fotografia, contos). Muitos de nós já tivemos a chance de encontrar com uma releitura de uma obra de arte como a *Monalisa*, de Da Vinci, ou mesmo do poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias. Passamos por essa experiência sem muitas vezes nem nos dar conta do processo de produção daquele texto.

Devemos nos atentar para a presença do crítico e do humor na paródia: trata-se de elementos que estimulam o reconhecimento de recursos da linguagem parodística e que exigem um trabalho de interpretação. Escolhi como título “Jogo da *Monalisa Cangaceira*” por apresentar já no nome a paródia: há uma tentativa de unir duas concepções isoladamente distantes - a obra-prima do artista italiano Da Vinci e o universo imagético da mulher do cangaço. A primeira remete a uma concepção de arte europeia, disseminada durante o Renascimento, revelando uma nova ideia de estética e beleza da figura feminina, enquanto a segunda sugere a presença marcante de um dos perfis da mulher nordestina, capaz de empoderar-se num meio extremamente masculinizado e hostil.

Ainda que o público não alcance num primeiro momento essa particularidade na interpretação do título, perceberá a montagem na fusão das duas imagens. Essa aproximação pretende ampliar sentidos na leitura, aqui sustentada pelo reconhecimento de conexões do conhecimento prévio ao conteúdo apresentado.

A respeito da estratégia de leitura a ser considerada no jogo, deve-se voltar para a identificação dos principais elementos composicionais na paródia mêmica. Ao relacionar a paródia em textos como forma de ensinar as características de um gênero, é necessário recortar alguns itens que serão trabalhados em função do gênero.

O jogo da Monalisa Cangaceira foi pensado e articulado para facilitar a vida profissional do educador que desempenha várias tarefas durante o dia a dia e dispõe de pouco tempo para preparar a aula. Daí a preparação do jogo, ou melhor, sua confecção por parte do professor necessita de praticidade. Com rapidez e pequeno custo, ele pode montar esse material (ver Apêndice 02, p. 98- orientações para montagem do jogo e como brincar).

5. ANÁLISE DE DADOS

Para realizar uma pesquisa é necessário ter clareza do que será explorado e razoável discernimento do método a ser utilizado nessa empreitada. Como em nosso caso, a investigação envolve sujeitos participantes no ambiente escolar, consideramos pertinente que o método investigativo fosse o qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008) para mostrar como e por que um recorte de alunos avançam ou não no processo de aquisição da compreensão leitora. A pesquisa qualitativa tem como base o interpretativismo, por considerar que as análises produzidas recebem influência do contexto sociocultural, além de encontrar suporte em métodos relacionados à tradição etnográfica, uma vez que se vale da observação para gerar os dados e analisá-los.

Sob a denominação de interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33-34)

Vê-se que o papel da pesquisa qualitativa, reforçada com tais métodos, é construir um significado, ou mesmo relacionar a organização social da vida em sala de aula à aprendizagem de nossos alunos. Assim, é que nos questionamos: por que os alunos do 9º ano C demonstram mau desempenho na compreensão leitora? As possíveis asserções geradas com tal questionamento quando se tornam mais palatáveis a nós educadores, tornam a pesquisa além de tudo “colaborativa”, pois além de descrever o processo, suscita mudanças no ambiente pesquisado.

Uma nomenclatura que me parece mais objetiva e apropriada, acerca do projeto aqui desenvolvido, é a pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI, 2013), uma vez que além de descrever um processo, tem o intuito de causar mudanças na tentativa de solucionar um problema, bem como possibilitar a formação profissional ao estabelecer uma reflexão sobre o problema investigado e descrever os métodos de ensino e de intervenção.

O método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos. Assim, como já discutido, nos relatórios desse tipo de pesquisa, na parte dedicada a apresentar o método, devem ser identificados e separados esses dois componentes principais: o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito) (DAMIANI, 2013, p.62)

Acredita-se que o entendimento acerca desses dois componentes auxiliam na compreensão do trabalho como pesquisa. Quanto ao método de intervenção e avaliação dos resultados nos servimos de alguns instrumentos na coleta de dados: testes, exercícios e a observação para apresentar uma análise dos resultados à luz do embasamento teórico defendido; já o método de ensino parece ser o mais atraente para um professor que queira conhecer e aplicar o caderno pedagógico em sua turma e merece especial detalhamento da sua execução.

Definidos o tema e o método, identificamos que um dos empecilhos para ler com autonomia é pouca habilidade leitora desses estudantes, comprovada por meio de testes em sala de aula. Habilidades como decodificação, compreensão e interpretação precisam ser estimuladas não só pelo professor de língua e isso requer que se ensine aos alunos ações para ler: os alunos que autorregulam suas próprias estratégias no ato de leitura demonstram melhor desempenho? Sobre essa questão, nos atentemos para o comportamento discente no ato da leitura e dessa forma confirmamos ou não a resposta.

Nesse contexto, surgiram hipóteses de como diminuir esse problema que se estende a outras turmas não só do fundamental, mas de vários segmentos da educação básica: a partir daí formulamos um caderno de atividades cujo foco é a leitura de textos, fundamentado na corrente teórica sociocognitiva, ou seja, a leitura se constrói a partir da interação entre leitor, texto e contexto. A pesquisa visou investigar se a aplicação de um material didático com fins de ensinar estratégias de leitura provocava alterações positivas na compreensão leitora dos alunos?

Na construção do CP não se pretendeu uma solução fechada, mas passível de adaptação, a depender do recorte escolhido pelo professor que se interessar por nosso

trabalho. Na verdade, existe aqui a proposta de formular algumas reflexões para minimizar o problema da falta de competências necessárias para a compreensão leitora ocorrer. Na verdade, a observação se (pre)ocupa em atribuir sentidos ao processo, ao modo como ocorrem ou não mudanças nas competências dos alunos. É por isso que a intervenção torna a nossa pesquisa colaborativa, pois, como professora, agente nas decisões determinantes do que está sendo investigado, também exerço a observação participante. Esse entrelaçamento influencia na coleta e análise dos dados:

A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o professor tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.58)

Entendemos que a natureza dessa pesquisa tem a análise dos dados afetada pela bagagem cultural de minha história como pesquisadora e como membro de uma comunidade. Logo, não existe neutralidade quanto à minha descrição. O modelo interpretativista ratifica a aproximação entre quem investiga e o espaço social de investigação, reconhecendo a inviabilidade de uma análise inteiramente objetiva, pois aquele que observa, expressa uma visão de mundo, de crenças, significados relativos a uma determinada cultura.

Meu esforço investigativo reuniu registros de diferentes naturezas, como a sondagem sociocultural da turma, realizada previamente à aplicação do caderno pedagógico repercutiu como uma espécie de questionário cuja finalidade foi conhecer o perfil leitor da turma, saber quais leituras já tinham feito e o que lhes interessava, desenhando o nível de habilidades de leitura do grupo. Isso nos trouxe pistas sobre que caminho tomar na elaboração do material didático articulado a um método teórico que fortalecesse a intenção da proposta interventiva, de observação participante. Não só as respostas concretas aos exercícios compõem o registro das manifestações comportamentais dos alunos, também minhas anotações diárias sobre as impressões e reações da turma servem de apoio a essa análise, à medida que a SD era realizada.

Como o ano letivo teve início em 06 de março de 2017, com fim previsto para 23 de janeiro de 2018, até definir os passos da proposta de intervenção, ocupei-me de seguir o cronograma anual da escola e refletir sobre a sondagem sociocultural e de que modo ela

sinalizava as impressões dos alunos, como, por exemplo, o conceito de leitura que traziam e por que muitos manifestaram não gostar de ler.

Pensemos no desafio de ensinar a ler e nas habilidades leitoras que se esperam de alunos do 9º ano, fortes candidatos a ingressarem no Ensino Médio e que, muitas vezes, concluem a educação básica de forma precária, aumentando ainda mais a existência dos “analfabetos funcionais”, ou seja, “pessoas que, apesar de terem frequentado a escola e ‘aprendido’ a ler e a escrever, não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias” (SOLE, 1998, p.32). Portanto, desenvolver a compreensão leitora é um dos objetivos da vida escolar, e ao dominar estratégias de leitura, certamente adquirimos conhecimentos, aguçamos raciocínios e participamos ativamente da vida social. Por isso, é que o papel da leitura, tão importante, tem sido objeto de investigação de muitas pesquisas, inclusive a nossa.

Tendo selecionado um problema ligado à leitura a ser investigado – dificuldade para reconhecer informações implícitas, gerada pela falta de inferência – e tendo já revelado o objetivo a ser atingido e a metodologia empreendida na elaboração do CP neste relatório, a sua aplicação se deu nos dias 14 e 15 de dezembro de 2017, em razão das aulas de Língua Portuguesa se concentrarem nesses dias da semana (quinta-feira e sexta-feira). Ademais, houve a necessidade de realizar um trabalho breve e pontual, de modo que não compromettesse o currículo. Estiveram presentes 24 dos 27 estudantes matriculados na turma.

Ao expor as ações a serem executadas durante as aulas, com o propósito de alargar habilidades/ competências leitoras), o aluno participante da pesquisa ficou consciente do que seria realizado e com qual finalidade. Sabemos que, para uma parte do alunado, estudar é uma ação mandatória, imposta por pais e professores e que é necessário motivá-los nessa empreita: procurei mostrar a aplicação prática de se estudar os memes, uma vez que ao internalizar algumas estratégias de leitura e de uso da linguagem existiria a chance de fortalecer suas práticas comunicativas. Tal posicionamento corrobora com a concepção de Bronckart (2012), que defende a existência de formas comunicativas que correspondem as ações de linguagem – ou seja, os gêneros de texto. Para que os alunos tenham acesso, por meio do trabalho docente, ao domínio dessas práticas, é preciso nos dispormos a ajudá-los.

5.1 DETALHANDO A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DO CADERNO PEDAGÓGICO

- ATIVIDADE INICIAL
- AULA 01:
 - a) Teste – diagnóstico.
 - b) Motivação: Paródia dramática – cinema, TV, teatro.
 - c) Introdução.
 - d) Acordo de Cooperação.

Iniciamos a aula com uma atividade diagnóstica, uma vez que reconhecemos duas funções relevantes que um bom diagnóstico escolar apresenta: em primeiro lugar localiza as causas das dificuldades dos alunos; em segundo, identifica e avalia os pontos de aprendizagem mais positivos e negativos.

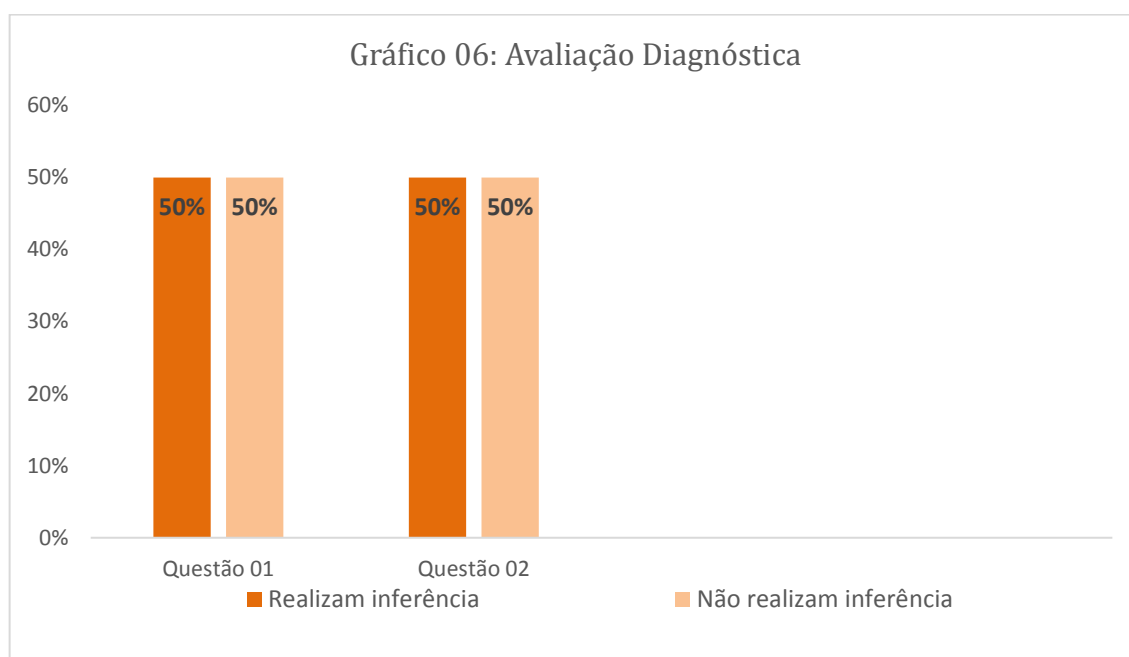
Expliquei para os alunos a importância de realizarem essa tarefa. Apesar de compreenderem o propósito da ação, muitos expressaram fadiga e tédio já no início da aula, reclamando por já fazerem por diversas vezes nesse ano letivo ações semelhantes, pois o livro didático oferecia uma série de simulados, inclusive com questões da Prova Brasil de anos anteriores.

O teste-diagnóstico foi estruturado com questões de múltipla escolha, envolvendo a leitura de textos verbais e não verbais. A partir da sua resolução desejamos conhecer se os alunos identificavam informações implícitas, se eram capazes de relacionar textos linguísticos e imagéticos. As questões exigiam reconhecimento de sentidos gerados a partir de deduções, da recuperação de informações que não estavam claramente expressas, sendo necessário aos alunos realizarem inferências e buscarem um conhecimento de mundo sobre os textos que costumam circular dentro e fora da escola, exigindo a correlação de conhecimentos prévios. Aos que se interessarem, há um gabarito comentado sobre as questões.

A respeito dos resultados, revelaram que a habilidade mais fortemente internalizada pelos alunos foi a identificação de dados, mensagens simples e explícitas; enquanto a habilidade de reconhecer informações menos evidentes no texto, exigindo maior aprofundamento na leitura, houve menos ocorrência: esses resultados só confirmaram a dificuldade que eles tinham quanto à identificação de informações implícitas que exigiam um nível de inferência.

Basicamente se entende por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação não explícita no texto, entre dois elementos desse texto. As inferências surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor (ouvinte). (KOCH, 1997, p.70).

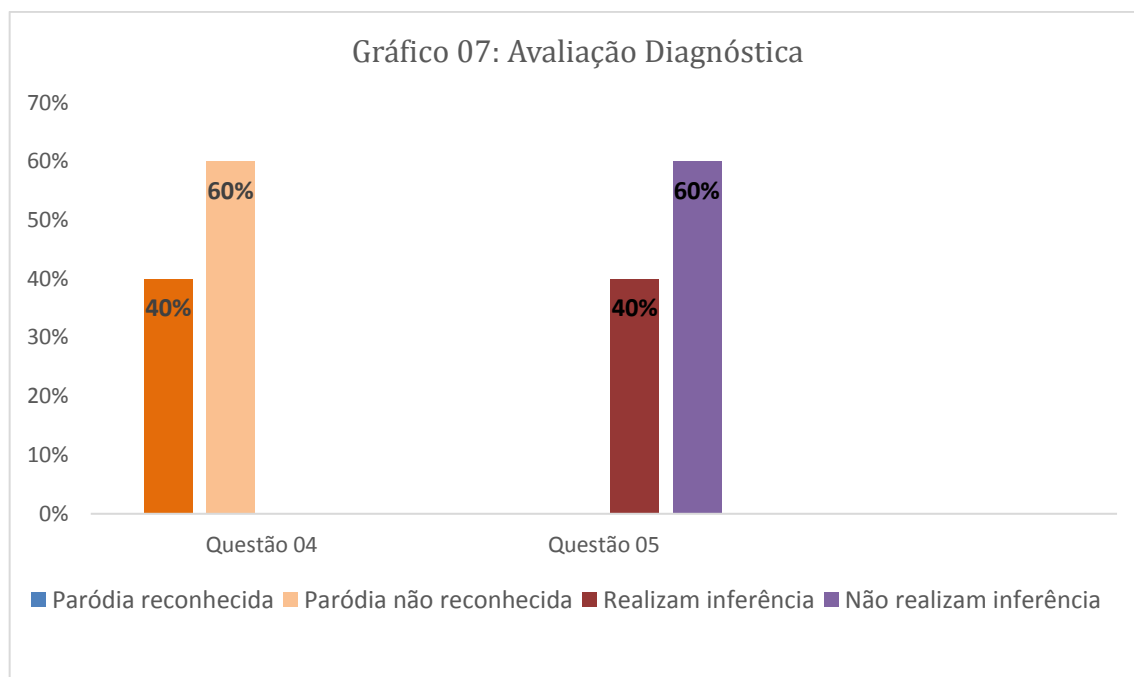
As questões 01 e 02 (ver Apêndice) exigiam que os alunos relacionassem um ditado popular ao conteúdo do texto de Luís Fernando Veríssimo Conto de fadas para mulheres modernas. Era preciso que a turma reconhecesse a partir do reconhecimento internalizado sobre as narrativas dos contos de fada e, sobretudo, do comportamento das mulheres na atualidade, qual atitude costuma-se atribuir à mulher independente. Notadamente foi preciso a recuperação de informações não disponíveis nas linhas do texto, considerando o uso da inferência.



Fonte: autoria própria.

Essa estratégia inferencial foi realizada por 50% da turma, fato que interfere no nível de compreensão em leitura. Além disso, merece especial atenção a falta de inferência de metade da turma, pois era preciso o resgate de informações da memória discursiva do leitor ao ponto de criar hipóteses sob a perspectiva do seu conhecimento de mundo.

Já a questão 03, capturou uma expressão bem conhecida do conto Branca de Neve e os sete anões: ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE GAROTA MAIS BONITA DO QUE EU? Nesse caso, 75% dos presentes reconheceram o intertexto e associaram a construção linguística ao gênero textual próprio, o que demonstra que a ativação do conhecimento prévio por meio do intertexto que faz parte da memória da turma afetou a sua compreensão.

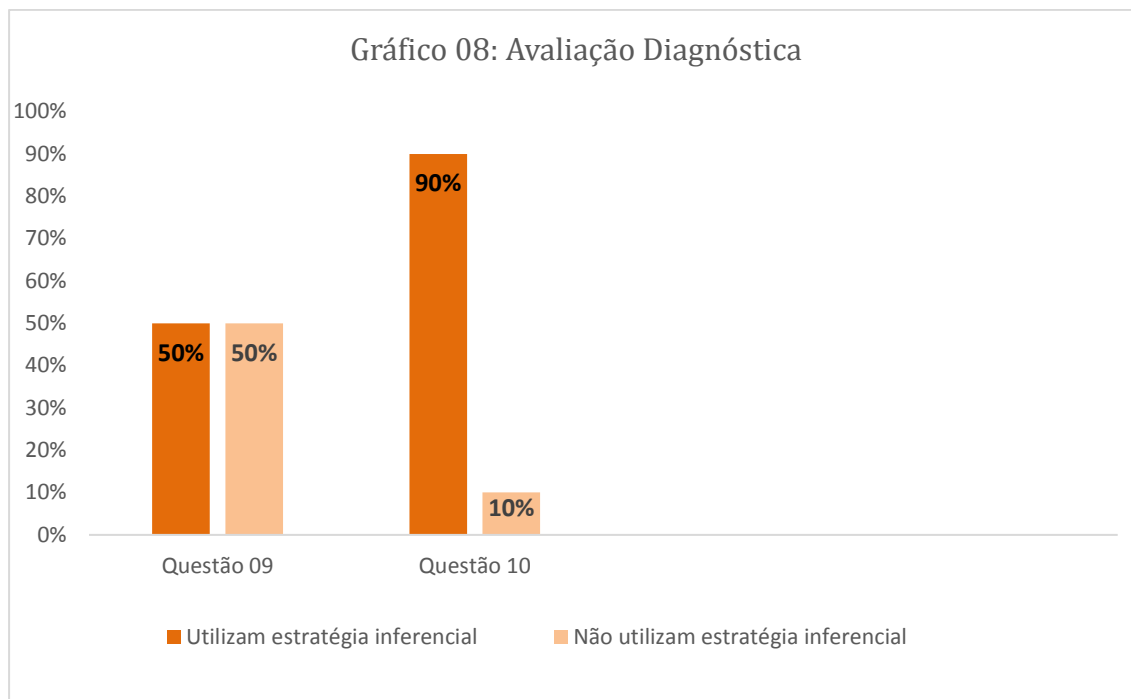


Fonte: autoria própria.

Nas questões 04 e 05, foi solicitada a comparação de textos mêmicos, de modo que os alunos destacassem a presença da paródia. Ao observarem as releituras e a alteração no texto-fonte “Deus ajuda quem cedo madruga (Deus ajuda quem senta e estuda)”. Somente 40% identificaram a paródia, indicando que mais da metade dos alunos sentiram dificuldade em relacionar a imagem, seu efeito de humor aliado à ideia do ditado popular alterado e a seguinte atribuição de sentido gerada por meio da correlação: é preciso ter compromisso.

A partir de uma tira, era necessário capturar no diálogo dos personagens, nas pistas do conteúdo linguístico a referência ao intertexto “No meio do CAMINHO/No meio do CARLINHO tinha uma pedra”, de maneira a identificar essa informação implícita a partir de expressões como “a pedra do Carlos”, “poema de Drummond”, “pedra no rim”. Apenas 50% dos alunos conseguiram visualizar no texto a presença da paródia.

A mesma performance também se registrou quanto à questão 07, na qual se cobrava o reconhecimento do intertexto da obra italiana “A Monalisa” nos versos de uma canção nacional. Como a questão 08, exigia um nível maior de inferência e de informações contextuais para estabelecer o sentido de uma expressão, o resultado revelou a pouca habilidade para chegar ao reconhecimento do significado. Já as questões 9 e 10, mostraram que o sucesso nos acertos se deve a um trabalho inferencial associado a um conhecimento de mundo sobre o tema abordado no texto.



Fonte: autoria própria.

Confirmou-se que o êxito no trabalho inferencial nessas questões ocorre em função do conhecimento prévio, determinante para responder positivamente. Coscarelli (2003) enfatiza que a geração de inferências é um processo fundamental na leitura:

Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. É preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele. Sendo assim, o bom leitor é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecendo as relações entre as partes deste, e de relacioná-lo com conhecimentos previamente adquiridos. Isto é, o bom leitor é capaz de fazer inferências de diversos tipos e graus de complexidade. (COSCARELLI, 2003, p. 31)

Pode-se dizer que para responder houve a necessidade de inferências simples, aquelas que não exigem do leitor uma atividade cognitiva mais elaborada para resgatar uma informação presente nas entrelinhas do texto. Isso quer dizer que o reconhecimento de uma palavra pelo processo de sinonímia a partir do contexto e de pistas oferecidas pelo contexto integram esse grupo de operações cognitivas. Segundo Coscarelli (2003, p. 39), tais operações podem se tornar mais complexas, “conforme o tipo de leitura, as operações de análise, síntese, indução, dedução, analogia, solução de problemas, generalização, entre outras, podem variar em grau de complexidade”.

Após o teste, foi realizada oralmente uma curta motivação com o auxílio de projetor, notebook e som: por alguns minutos, mostrei vídeos com manifestações paródicas em filmes, programas humorísticos e músicas. À medida em que os vídeos eram mostrados, os alunos iam comentando sua impressão. Logo no primeiro vídeo, a respeito do trailer do filme “A garota da capa vermelha”, um aluno comentou sobre a fala do personagem (“que olhos grandes você tem”), lembrando Chapeuzinho Vermelho; outro aluno comentou sobre a comparação entre a fera presente no filme e a existência do lobo mau na narrativa infantil.

Acrescentei que essa influência vai aparecer não só na releitura de filmes, os programas de humor também estão repletos de paródias: uma aluna começou a contar alguns episódios que manifestavam situações engraçadas inspiradas em novelas ou fatos políticos, enfatizando quem são as figuras públicas que mais são imitadas: segundo ela, presidentes, jogadores de futebol e cantores são imitados, ou seja, parodiados, com mais frequência. A turma foi se detendo no assunto e pareceu mais confortável quando foi mostrada a paródia musical. Em primeiro lugar, por conhecerem a música, verificaram rapidamente a melodia e foram enumerando, conforme eu ia questionando, quais frases na paródia sofreram alteração.

Essa ação motivacional destaca o papel dos textos multimodais entre nós, é uma forma de proporcionar eventos de letramentos: ao ensinar as novas gerações a interagir por meio da leitura de múltiplas linguagens, estimulando uso de habilidades e desenvolvendo competências de modo que eles possam acionar esses saberes sempre que for necessário, cumprimos o papel da escola. Desse modo, o trabalho pedagógico voltado para leitura e estudo do gênero estimula a convivência, a autonomia entre os usuários da língua, pois há uma abordagem de ensino que evidencia o caráter interacional da linguagem.

O pensamento bakhtiniano considera que a linguagem cria sentido e se estrutura conforme a interação entre os sujeitos que a utilizam. Feitosa (2011, p. 4) defende a mesma posição: “a linguagem é produto da ação do homem e de sua interatividade. Um ponto em comum entre Vigotsky e Bakhtin é o caráter interacionista da linguagem, para os quais ela só é aprendida partindo de mediações”. Reafirmamos que as tarefas que se seguem enfatizam a natureza sociointeracionista, em decorrência da construção de sentidos ser fruto do meio social e cultural.

Em seguida, foram apresentados alguns exemplares de memes: a turma se mostrou interessada, houve um momento de conversa espontânea entre eles, discutindo sobre as representações mêmicas exibidas. Ao mostrar um exemplar de um meme, fizeram comentários a respeito, mas sem relacionar o gênero à paródia, outros não conseguiram

identificar a crítica sugerida em razão de não acompanharem as motivações para o surgimento daquele exemplar, que se tratava de uma situação política.

Nesse momento, em forma de slide, fiz uma introdução expondo os intertextos no cotidiano, na música, na propaganda, na literatura e no meio digital por meio do gênero meme, sua função social, levantando as seguintes questões: Por que os memes fazem tanto sucesso? Eles podem ser estudados na escola? Sobre a primeira pergunta, as respostas mais recorrentes foram “que todo mundo utiliza a internet” ou “que nas redes sociais existem memes bem populares”. Alguns alunos mencionaram que no livro didático não aparece o gênero; outro aluno comentou que meme não é um “texto sério”, outro afirmou que pode haver muita ironia nesses textos.

Essas manifestações nos fizeram retomar algumas habilidades observadas previamente em aula como a compreensão de textos que utilizavam material gráfico e múltiplas linguagens, quase sempre figurando nos livros por meio dos gêneros charge, tiras ou cartuns. Os memes também integram esse grupo para estudar a importância dos aspectos multimodais.

Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONÍSIO, 2011, p. 138)

Desse modo, uma abordagem multimodal em sala de aula, mostra-se como uma viável alternativa para a formação de leitores proficientes, capazes de compreender e integrar-se, com êxito, às distintas práticas de letramento.

Vale comentar que os entraves surgidos no período de realização do projeto foram muitos. Em primeiro lugar, todas as turmas tinham acabado de participar na semana anterior de um grande projeto de revitalização do espaço escolar, o que demandou energia e participação dos discentes. Sobrou muito pouco entusiasmo após esse período. Além disso, os recursos materiais dos quais a instituição disponibilizava, como o projetor e os cabos de conexão, se extraviaram nesse período. Por isso, na primeira aula, tivemos um atraso até que todo o material pudesse ser preparado com a ajuda de colegas professores. Assim, necessitei de que um colega cedesse o seu horário a fim de executar a SD no dia estabelecido no planejamento.

Houve momentos em que pensei que não concluiria a sequência, pois recursos simples que estavam sempre à disposição, no momento da aplicação tive dificuldade de acessá-los e sua ausência faria diferença em nossa proposta. A aula se encerrou com a leitura do acordo de

cooperação (com normas e valores a serem seguidos) e posterior assinatura dos presentes para que se comprometessem efetivamente na participação das próximas aulas.

Para Soler (2008, p. 29), “a cooperação é um processo de interação social, onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos”. Na verdade, é um trabalho coletivo, no qual todos os envolvidos se responsabilizam pela aprendizagem. Essa negociação provoca mais seriedade e autonomia dos estudantes.

O acordo tinha a finalidade de oficializar simbolicamente um compromisso entre os membros participantes da investigação, para que se engajassem nas tarefas e percebessem na sua execução um objetivo a ser alcançado (consciência) que era a tentativa de apresentar estratégias de leitura que melhorassem habilidades leitoras.

- MÓDULO 01
- AULA 02: a) Estudo dos memes;

b) Características dos memes.

O módulo 01 instiga, por meio da primeira atividade, que os alunos descrevam as influências de cada um dos textos imagéticos abordados. Antes, porém, houve a necessidade de debater se conheciam a obra que originalmente influenciou os textos do CP: *Monalisa*, de Leonardo da Vinci. Brevemente, discutimos a sua origem, conceito estético e valorização na publicidade. Em seguida, os alunos tiveram acesso a atividade que apresentava várias paródias – releituras – da referida obra-prima. Eles tinham que observar os textos visuais com a finalidade de atribuir sentido conforme reconheciam os novos elementos incorporados às imitações. Como são muitos exemplares (ver CP), essa primeira ação foi realizada oralmente. Uma segunda ação foi trabalhar em dupla para selecionar uma ou duas paródias e criar, para ambas, fragmentos (frase ou declaração) imaginando que os textos pudessem circular como memes.

De modo assertivo, a turma mostrou curiosidade e entusiasmo ao pontuar os traços mais impactantes das releituras que em grande parte se relacionavam a comportamentos da atualidade e ao meio digital. Um dos temas mais comentados pelos estudantes foi o uso das tecnologias e as ações mais comuns nesse contexto: buscas na internet, selfies, postagens. Aqui foi possível abordar o conceito e a finalidade das linguagens verbal e não-verbal na produção dos textos.

As imagens, como elementos não verbais, compreendem um universo de regras e representações próprias e que pode se relacionar a outros códigos como o escrito. Em seu

Tratado Geral de Semiótica, Eco (2009) se refere à iconicidade como transcrição, por meio de artifícios gráficos, de ideias e conceitos da cultura, sendo necessários códigos de reconhecimento. Destacamos que os elementos imagéticos apontam para uma leitura que é fruto do contexto e da ideologia vigentes que vão determinando seus sentidos. Segundo Umberto Eco, essas imagens são (res)significadas com a presença da palavra, conforme o texto verbal fortalece a presença do elemento icônico, ora reforçando o sentido ou alterando-o.

Em dupla, os discentes mostraram empenho em reelaborar duas das releituras, adicionando uma frase com o objetivo de compor um meme. Essa construção de significado acabou sendo revelada a partir dos fragmentos textuais a que a turma foi motivada a produzir no decorrer da atividade. Sobre a produção realizada eles teriam que responder as questões abaixo:

- 1) *Pode-se observar a presença de duas informações: uma nova e uma velha. Quais são elas?*
- 2) *As frases escolhidas por vocês apontam para o texto original ou recria uma outra situação?*
- 3) *Que expressões linguísticas (palavras) indicam que seu texto recebeu influências de outro?*
- 4) *Pode-se dizer que sua produção é uma paródia? Por quê?*

Note-se que as produções incorporaram novos elementos e seus enunciados muitas vezes tomaram a direção escolhida pela dupla em função do contexto ou das marcas visuais parodísticas que as releituras continham. O texto assume a concepção disseminada pela Linguística Textual (KOCH, 1997) um ato de comunicação unificado em um complexo universo de ações humanas, e que de certa maneira, sua coerência, sua carga de significado é acordado por uma comunidade, refletindo as condições sociais, políticas e culturais.

Sobre as questões 01 e 02, demonstraram desenvoltura na descrição dos elementos não verbais. Nas escolhas das estruturas linguísticas, visivelmente está a seleção de temas que reforçam a paródia, a crítica e o comportamento humano no cotidiano atual sendo ali representado. Daí aparecerem construções do tipo: “Quando o crush diz que gosta de rock” apresentada pela dupla B, “Será que posto”, “Faz cara de rica” e “Minha cara quando o crush demora a responder”, respectivamente produzidas pelas duplas C, D e E.

Todas essas dão conta de estabelecer a coerência temática com a realidade a partir de situações contextuais, nas quais circulam expressões comuns de uso ligado à tecnologia digital.

Das questões 03 e 04, percebemos um movimento cognitivo que conecta as respostas à terceira questão ao citar elementos linguísticos que apontam para a intertextualidade. Essa assume a forma de paródia, um fenômeno a que Sant'anna (2000) definiu como forma de contestar outros textos, uma espécie de provocação que pode despertar o riso e a ironia. Muitos não visualizaram que suas produções como parodísticas, no sentido que fazem uma ruptura com o texto original, pois faltava amadurecimento dessa concepção.



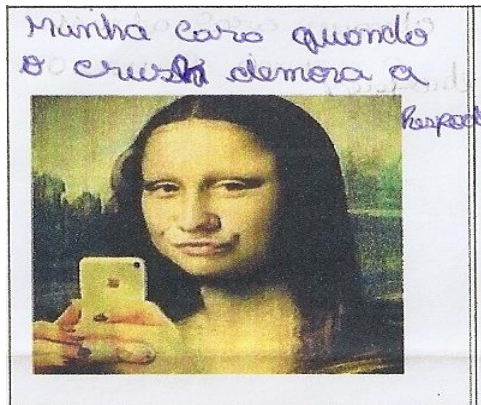
Fonte: Dupla A.



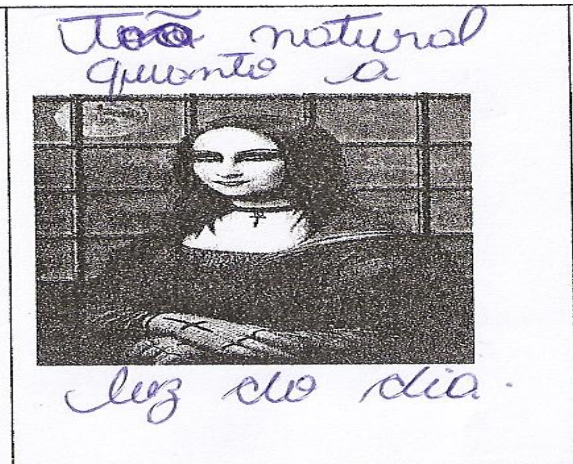
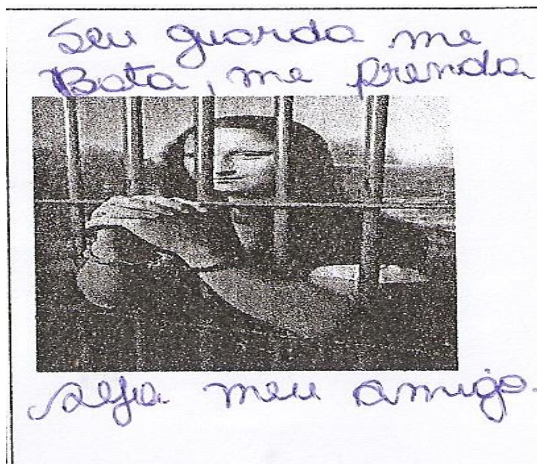
Fonte: Dupla B.



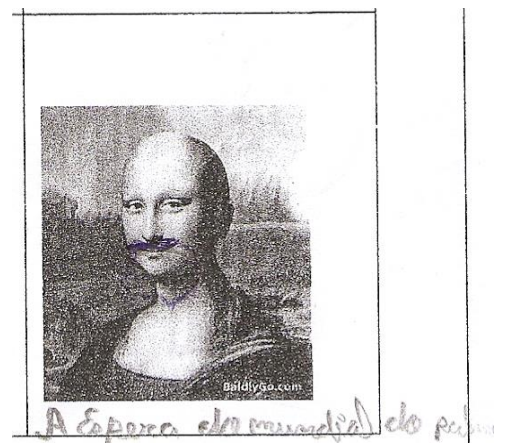
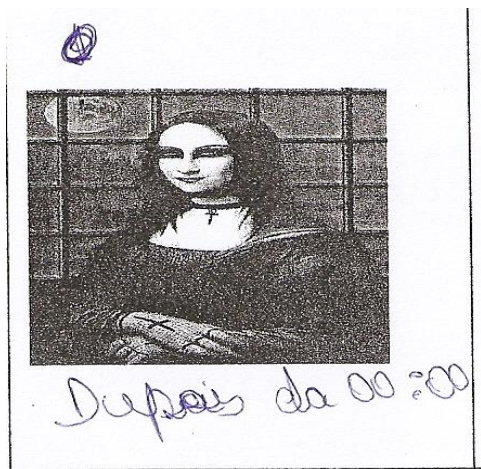
<p>Fonte: Dupla C.</p>	<p>Fonte: Dupla D.</p>
------------------------	------------------------



Fonte: dupla E.



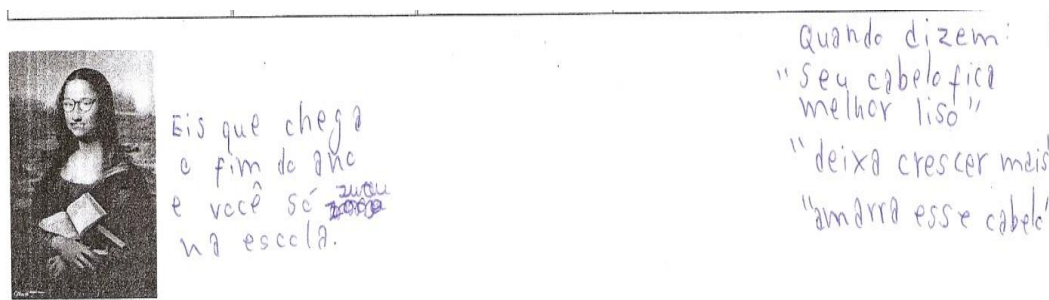
Fonte: Dupla F.



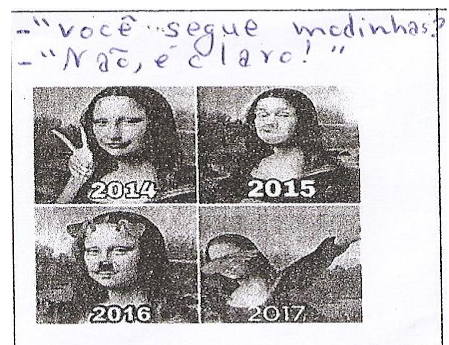
Fonte: dupla G.



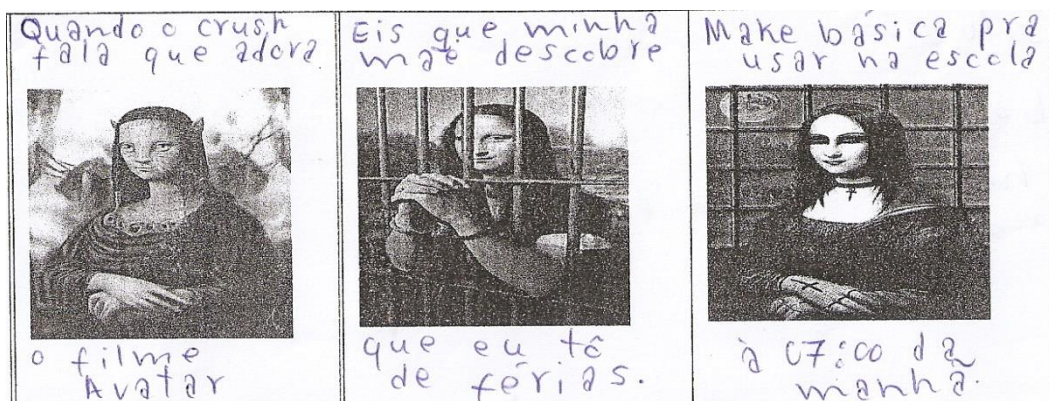
Fonte: Dupla H.




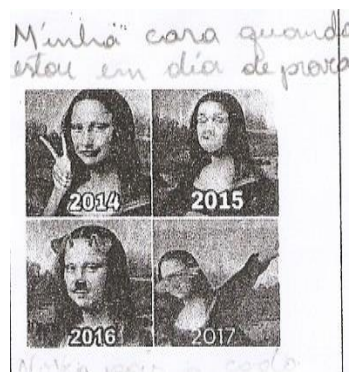
Fonte: Dupla I.



Fonte: Dupla J.



Fonte: Dupla K.

 <p>Fonte: Dupla L.</p>	 <p>Fonte: Dupla M.</p>
--	---

As produções permitem visualizar que os alunos conseguem, com incentivo das releituras, estabelecer conexão entre a linguagem verbal e a não verbal, criando novas significações. As frases, adotadas por eles, envolvem humor ao apresentar intertextos criativos, de modo que se pode enfatizar essa habilidade para leituras futuras.

As duplas F, G, H e I ressaltam a ironia, ao selecionar palavras e expressões que integram a linguagem mista (verbal e não verbal), fortalecendo os sentidos encontrados na leitura e produção textual. Ao deslocar textos e construções linguísticas e inseri-los nessa proposta de produção acaba tornando esse processo mais participativo por parte da turma. Como resultado tem-se a habilidade de compreender, por meio do que Koch e Elias (2008, p. 81) chamam de intertextualidade implícita, pois não há menção à fonte, apenas se reconhece “a referência a outros textos para a produção de sentidos”.

No geral, nossa tentativa de produção textual, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que –dialogicamente- nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2006, p.43). A partir dessa concepção socio-interacionista é que buscamos entender como ocorre a aprendizagem da língua em determinadas situações e qual a forma mais adequada de ensiná-la.

Como a leitura envolve várias fontes de conhecimento (lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico, etc.) foi justamente a interação dessas fontes que incitaram a construção de sentido durante a tarefa.

O Caderno aborda a exposição dos intertextos nos memes e outros gêneros para que a turma tivesse um conjunto de exemplares que servissem para trabalhar cognitivamente a criação de hipóteses e deduções. Essas apontariam os efeitos de humor desses textos. As pistas

oriundas da linguagem não verbal (nem tudo está dito ou escrito) exigiram um processamento da leitura por meio da estratégia inferencial, pois os alunos tiveram que pensar em como chegar à informação implícita por meio da Atividade , presente no apêndice, p.98.

A proposta era analisar um texto publicitário que assumia as feições de um meme. Uma propaganda com características contidas nos memes tinha a intenção de atingir o público em geral. A leitura do texto requer ativação dos conhecimentos prévios: Hoje, muitas pessoas são usuárias da internet e se expõem a diversos perigos. Portanto, o anúncio assume marcas da organização de um meme que precisava ser conhecida pelos estudantes, desenvolvendo um tema crítico e envolvente em nossos dias que é o alerta sobre os riscos de sermos manipulados por meio das redes.

A tarefa consistia em analisar os itens organizacionais do texto, reconhecendo-os como os conteúdos verbais e não verbais, observar os traços linguísticos, compará-los aos memes e a outros intertextos que imitam a mesma estrutura frasal “Gente que acredita em...”. A partir dessa atividade ocorre um esforço em confirmar ou desconfirmar outras construções de sentido que apresentem coerência, dialoguem com temas significativos para os alunos e assumam uma postura crítica.

A leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. Esse outro pode ser um colega de aula, com quem colaborativamente trocam-se idéias sobre o texto, uma autoridade de quem se pode solicitar um esclarecimento (ex.: o professor) e o próprio autor do texto, a cujo público (aquele para quem o texto foi escrito) o leitor precisa pertencer. (LEFFA, 1999, p. 30)

Na situação de sala de aula, as convenções de interação social em que ocorre o processo da leitura devem ser encorajados em atividades significativas e a escola assumiria, de fato, o papel de letrar o aluno, de prepará-lo para responder/agir ativamente diante das possíveis leituras a que é exposto não só no espaço escolar.

- MÓDULO02
- AULA 03: Exercícios sobre os componentes dos memes.

Tentei encorajar os alunos a observar que o meme possui uma organização textual. Os enunciados demarcam um tema, uma situação. Assim é que, mesmo já cansados, responderam

a um exercício voltado para a estrutura, intitulado “Estudando os memes”, dos quais fazem parte os seguintes textos:

Texto 01



Fonte: <http://tirinhasdomemes.blogspot.com.br/2012/05/5-coisas-que-eu-falo-na-escolafaculdade.html>.

Texto 02



Fonte: <http://ahoradevirarborboleta.blogspot.com.br/2011/11/tirinhas-e-memes-da-semana-para>.

Dos componentes do meme, a influência que sustenta a sua compreensão é percebida por meio do conteúdo linguístico. Isso é o que dá coerência e retoma o intertexto. Houve impaciência nesse momento, muitos alunos se mostraram apressados para terminar logo a tarefa.

Segundo Leffa (1999, p.129), “ler e analisar textos, cujas formas foram consagradas nas diversas instâncias da vida em sociedade, já se tornou uma prática conhecida na escola, embora nem sempre bem aproveitada.” É importante que o emprego de tais textos como recurso de ensino atenda a objetivos definidos e a um planejamento que valorize sua inserção no currículo, de acordo com sua potencialidade educativa.

Dois textos, retirados da página Tirinha de Meme, deveriam ser analisados, de modo que a turma percebesse como as marcas lingüísticas promovem a recuperação do intertexto da sala de aula, principalmente ao fazer referência a certas situações e atitudes que ocorrem no espaço escolar.

Tabela 06 : Estudando os memes

10) Compare os textos 1 e 2 e apresente:											
<div> <div> <div>Texto 1</div> <div>Texto 2</div> </div> <table> <tr> <td>TEMA</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>ELEMENTOS/COMPONENTES QUE APONTAM O INTERTEXTO</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>LINGUAGEM QUANTO AO GRAU DE FORMALIDADE</td><td></td><td></td></tr> </table> </div>			TEMA			ELEMENTOS/COMPONENTES QUE APONTAM O INTERTEXTO			LINGUAGEM QUANTO AO GRAU DE FORMALIDADE		
TEMA											
ELEMENTOS/COMPONENTES QUE APONTAM O INTERTEXTO											
LINGUAGEM QUANTO AO GRAU DE FORMALIDADE											
<p>IMPORTANTE!</p> <p>Podemos utilizar a nossa língua portuguesa para representar, de forma crítica ou bem humorada, várias situações a nossa volta. Aqui trabalhamos elementos verbais dos memes, como itens determinantes para a compreensão e a interpretação. Sem dúvida, trata-se de um gênero atual e capaz de atrair o interesse de leitores experientes ou iniciantes e cujas características irão evidenciar a paródia.</p>											

Fonte: autoria própria.

Os alunos precisavam comparar esses texto e observar algumas marcas que se repetiam na estrutura dos memes. Foi necessária minha participação para esclarecer o que de fato eles deveriam fazer, pois não conseguiram entender inicialmente a finalidade do que fora solicitado. Em seguida, discutimos o modo como a língua vai aparecer nos memes. Levantei a seguinte questão: os desvios da norma são propositais ou quem produz o meme não sabe como escrever?

A linguagem informal também circula nos memes com muita força e não deve ser desprezada em nosso estudo. Os alunos perceberam que as marcas de oralidade e gírias estão presentes e dependem de onde vão circular, situação norteadora do grau de formalidade é justamente o vínculo ao contexto de uso. Tal registro não deve ser desconsiderado durante esse estudo por valorizarmos o reconhecimento das variedades (as abonadas pela norma e as menos prestigiadas socialmente) ampliam os conhecimentos do alunado sobre a língua em uso.

Sabemos que muitos professores recusam-se a aliar a tecnologia à sala de aula por julgarem-na inimiga da língua padrão e a culpada pela dificuldade dos alunos na escrita. Como professora de português, reconheço que há falhas nessa perspectiva, e considero favorável que se desenvolvam atividades em classe e extraclasse cuja intenção é utilizar o universo tecnológico a nosso favor: o grande questionamento que nós fazemos é sobre como ensinar a alunos que consideram as aulas exaustivas, vão à escola fazendo votos para que não haja aula ou para que sejam liberados antes do tempo estabelecido.

O trabalho, em sala de aula, com gêneros precisa de uma prática atraente, empolgante e que permita aquisição de procedimentos para enriquecer a compreensão. Por isso, o material pedagógico foi inspirado no esquema, proposto pelos estudiosos do grupo de Genebra, que funciona como um roteiro de ações para se estudar certas regularidades do gênero:

[...]uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51)




Não houve fidelidade a esse modelo, mas sim adaptações do seu ensino de forma a contribuir para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, considerando tais pontos: a materialidade do texto a partir da seleção lexical e dos recursos morfossintáticos, os efeitos de sentido a partir dos intertextos presentes no gênero e da linguagem mista (linguagens verbal e não verbal).

Tais adaptações para estudar as características do meme permitiram ao aprendiz maiores condições para praticar estratégias de leitura e alargar suas habilidades.

Penso nessa proposta como uma forma de aproximar realidades que parecem contrárias: a língua que o aluno efetivamente utiliza nas diversas ações do seu dia e a que ele visualiza nas aulas de Língua Portuguesa, considerada por muitos como inacessível e difícil de ser aprendida.

Ao tomar a leitura de textos familiares à turma, buscamos essa conciliação, abordando a importância e adequação das várias modalidades da língua. Assim é que nos voltamos para a tarefa a seguir:

APROFUNDANDO AINDA MAIS... Observe o nível de formalidade da língua!		1.Pode-se dizer que a linguagem nas figuras 01 e 02 é formal ou informal? Que traços linguísticos indicam sua resposta? 2.Que contexto ou situação gerou esses memes?
Meme 01	Meme 02	

 <p>F01:http://vivendocomoumgato.blogspot.com.br/2013/07/vem-pra-caixa-vocetambem.html</p> <p>F02:https://br.pinterest.com/cristinadamsioc/hahaha/?lp=true</p>		<p>3. A respeito do meme 03, há uma crítica:</p> <p>A) a pessoas que abandonaram a escola;</p> <p>B) ao descuido com a ortografia;</p> <p>C) ao desconhecimento do uso da língua informal;</p> <p>D) a pessoas que continuam estudando e não aprendem o português.</p> <p>4. Sobre a intenção de quem produziu o meme 04, infere-se que:</p> <p>A) as marcas de oralidade indicam que não sabe escrever;</p> <p>B) as marcas de oralidade servem para aproximar a mensagem da realidade;</p> <p>C) as repetições são desnecessárias e poderiam ser retiradas, mantendo a paródia mêmica.</p> <p>D) ao escrever “ta” no lugar de “está” o produtor não propõe uma mensagem conectada com a linguagem coloquial.</p>
<p>Meme 03</p> <p>F03:https://br.pinterest.com/carolina280610/felix-bicham%C3%A1/?lp=true</p> <p>F04:https://me.me/t/herminia</p>	<p>Meme 04</p> 	

Fonte: autoria própria.

Nessa atividade, os alunos foram expostos a exemplares de memes com uma linguagem mais solta, aparentemente despreocupada com o uso da língua. Expliquei que esses e outros textos representam a maneira como nos expressamos e em muitos momentos prevalece a informalidade. Sabemos que a dinamicidade da linguagem escrita nos meios

virtuais contribui para enriquecer a língua, tornando-a mais viva, trazendo à tona variedades linguísticas que são muitas vezes desprestigiadas diante da sociedade.

Houve uma explanação curta de minha parte para lembrar-lhes a importância de uso das linguagens formal e informal e de como o contexto interfere nessa escolha. O uso coloquial, por exemplo, acaba revelando desvios do português padrão, como parte de uma linguagem mais simples que se estende a qualquer pessoa, independente do nível social e da escolaridade. Outros acabam transpondo da oralidade para a escrita certos registros. Assim, puderam responder com mais desenvoltura, reconhecendo a manifestação dessas marcas, inclusive fazendo comentários sobre si e sobre os colegas a respeito do desempenho linguístico ao utilizar as redes sociais.

Por isso a possibilidade de uso do caderno é um investimento na formação do leitor: a partir de uma organização de textos curtos, esse material intensifica práticas de leitura, pois ao observar a linguagem e a produção de sentidos, o estudante se vale da língua, da palavra e da imagem, tudo junto e bem articulado com o objetivo de termos alunos proficientes.

Apesar do pouco tempo para encerrar a aula, devido às minhas intervenções para responder as dúvidas da turma sobre como deviam proceder os exercícios, finalizamos a aula mostrando que a prática de leitura pode ser menos sacrificante e mais divertida, uma vez que lemos mais fora da escola do que dentro. Lemos nas redes sociais, as mensagens que recebemos, nos sites de pesquisas, nos acessos a vídeos e outros. Portanto, a escola deve trazer essas vivências que fazemos no cotidiano e a partir delas aperfeiçoar a leitura em sala de aula.

- ATIVIDADE FINAL
- AULA 04: a) Leitura por meio do jogo da Monalisa Cangaceira.
b) Teste de saída.

A aula iniciou meio confusa e agitada, pois os alunos estavam voltando do intervalo, por isso solicitei que organizassem a sala em posição circular para que ficassem mais confortáveis e pudéssemos ter uma visão de conjunto. Já devidamente posicionados, perguntavam do que se tratava aquela mudança espacial da sala e perguntavam se tinha alguma relação com o jogo que eu anunciei anteriormente.

Observei que alguns alunos não estavam na sala (20 alunos na sala) e logo respondi positivamente. Foram necessários uns minutos para conter a agitação e as conversas paralelas, então explanei a primeira fase do jogo, explicando o título (Jogo da Monalisa Cangaceira) e a finalidade da posição em que nos encontrávamos, pois teríamos que participar colaborativamente. Cada um foi convidado a escolher dois envelopes coloridos, que foram posicionados no centro da roda. Curiosos foram logo abrindo os envelopes e mais uma vez perguntando o que era para ser feito.

Um dos participantes do jogo já foi logo comentando sua impressão sobre a carta que tinha escolhido, antes mesmo de lhe ser solicitado que falasse. Essa primeira etapa demandou muita energia para mim, pois era a primeira etapa de uma brincadeira nova para eles, cujos comandos eles ainda não conheciam.

Pedi para que cada um observasse as cartas escolhidas em silêncio, enxergando bem os detalhes das cartas, imagens, desenhos, traços marcantes, os enunciados presentes, caso houvesse, de modo que refletissem sobre a presença ou não da paródia nas referidas cartas e retirassem dos envelopes um desafio, ou seja, uma espécie de pergunta ou solicitação que deveriam responder. Houve comentários e barulho total. Após minha intervenção, pedi para que uma das alunas presentes explanasse o que tinha entendido para comentar seu desafio, apresentando aos colegas as cartas que estavam em suas mãos e em seguida outros membros fariam o mesmo.

Alguns alunos identificaram com muita naturalidade se tratar de releituras de textos célebres ou populares, despertando a curiosidade da turma, que começou a interagir, a comentar outros memes que já tinha recebido; outros, porém, esboçaram uma reação sem nexos, não sabendo responder o seu desafio, o que gerou uma lentidão para finalizar essa fase da brincadeira. Como mediadora, houve necessidade de reformular as perguntas com a intenção de que a turma realizasse deduções/conclusões: tratava-se da estratégia inferencial. As perguntas também provocaram ativação do conhecimento já cristalizado e centravam a atenção do aluno na questão central a ser discutida – os intertextos e a criação de sentidos na leitura.

Depois dessa apresentação grupal, incitei os participantes do jogo da Monalisa Cangaceira a buscar no grupo um par, um colega que tivesse uma carta equivalente a sua em razão do intertexto, da influência da sua carta. Essa busca trouxe movimentação, algazarra ao passo que as duplas iam se formando e obviamente que alguns participantes tiveram que dividir o seu par com um outro colega, pois cada um tinha duas cartas.

Na terceira etapa, cada dupla tinha um espaço curto de segundos para expor no chão da sala o verso das suas cartas. Tratei de explicar que se tratava de um quebra-cabeça e a maioria tentou colaborar na sua montagem. Ao passo que as duplas tentavam unir as peças tornava-se mais clara a ideia contida no jogo e a turma cada vez mais interessada, demonstrou empenho em cumprir a tarefa, alguns inclusive perguntando onde eu tinha encontrado esse jogo. Foi o momento de maior interação e dinamismo, pois quase todos se envolveram espontaneamente, sem que fosse exigida a sua participação.

Terminada a montagem, voltei-me para a proposta inicial, que era mostrar para a turma uma maneira de praticar os conceitos estudados sobre os memes. O jogo, além de divertir, também ensina, colaborando para internalizar novos conhecimentos, pois trabalha ações cognitivas e metacognitivas.

Sem dúvida, foi uma atividade significativa para mim e sobretudo para eles, que são carentes de momentos que assumam uma roupagem distante da rotina da aula tradicional. O jogo nos permite refletir sobre novos rearranjos para jogar, novas maneiras de torná-lo mais participativo entre seus membros, uma vez que nem todos conseguiram se adaptar às normas criadas originalmente. Especialmente a primeira fase nos deu a impressão de que os desafios precisam ser melhorados na sua abordagem, para que os participantes do jogo tenham mais destreza e dinamismo.

Nessa testagem, lançamos quatro desafios:

Desafio A: O que aparece no texto que já era conhecido (informação velha) e qual a novidade (informação nova)?

Desafio B: Sem as palavras, a imagem teria o mesmo significado? Que sentido a ligação das frases às imagens promove?

Desafio C: A linguagem utilizada é mais formal ou informal? Que termos ou palavras indicam o tipo de linguagem?

Desafio D: Qual a graça ou ironia encontrada a partir da leitura? Que vocábulos recuperam o texto original e permitem o humor?

Tais desafios nem sempre foram atingidos com praticidade, por isso devemos pensar na possibilidade de unificá-los em um único a fim de torná-lo mais pontual e mais simples para os participantes do jogo que é solicitar a identificação da paródia mêmica: “O que está sendo imitado?” ou “O que foi parodiado no texto?” Ainda assim, pode acontecer de alguém não enxergar que um texto anterior (texto-fonte) influenciou a composição de outro. Também

se pode escolher apenas um aspecto da organização dos memes para estudar nessa etapa do jogo.

Outras possibilidades é redistribuir as formas de jogar é pensar no jogo com grupos menores ou em dupla. Nesse último caso, as cartas seriam embaralhadas e divididas para os dois participantes: o jogador 01 lança uma carta e caso o jogador 02 não tenha texto paródico equivalente àquela carta, terá que integrar a carta do seu oponente ao seu conjunto de cartas. Assim, o direito de jogar a próxima carta continua sendo do Jogador 01. Ganha a competição aquele que sair do jogo primeiro e sem cartas.

Para encerrar a sequência, uma outra aula foi dedicada para realizarmos um teste de saída com questões que mesclavam textos multimodais. Já familiarizados a esse tipo de resolução, a turma foi lendo pouco a pouco os comandos e as alternativas. Houve mais acertos: visivelmente apresentaram melhores resultados em 60% das questões, sobrando ainda dificuldades quanto ao entendimento do que estava sendo cobrado por um grupo de alunos.

Tabela 07: Resultados

TESTE DE ENTRADA (24 alunos)		TESTE DE SAÍDA (21 alunos)	
Q1= 12 acertos	Q2= 13 acertos	Q1= 15 acertos	Q2= 11 acertos
Q3= 17 acertos	Q4= 08 acertos	Q3= 13 acertos	Q4= 15 acertos
Q5= 10 acertos	Q6= 11 acertos	Q5= 03 acertos	Q6= 02 acertos
Q7= 11 acertos	Q8= 09 acertos	Q7= 11 acertos	Q8= 09 acertos
Q9= 02 acertos	Q10= 13 acertos	Q9= 11 acertos	Q10= 13 acertos

Fonte: elaboração de autoria da pesquisadora.

Admitimos que, tomar apenas os testes como instrumentos avaliativos, não evidenciou positivamente a eficácia do caderno de atividades. Ao compararmos os resultados dessas avaliações observamos certa imprecisão em decorrência de motivos variados: perspectiva da avaliação por parte da pesquisadora na seleção de questões, repertório da turma, horário de realização (o teste de entrada foi feito na primeira aula, já o teste de saída foi realizado no momento final da sequência didática na última aula do dia, de modo que muitos alunos demonstraram cansaço e pouco interesse na tarefa).

Em algumas questões, devo considerar a possibilidade de reformulação por perceber certa inconsistência quanto ao que gostaria de minimizar – a precariedade da compreensão leitora dos alunos. Meus apontamentos na descrição da proposta e a efetiva experiência da classe necessitam de maior dialogismo com as correntes teóricas a que me propus vincular, tornando a pesquisa mais clara.

Percebi que alguns discentes não compreenderam as marcas linguísticas ou pistas textuais para a formação de sentido: enquanto alguns enfeitavam a partir do texto, atribuindo ideias apenas baseadas em sua bagagem cultural, outros ficaram presos a dados escritos sem conseguir avançar além do explícito, sem captar o sentido geral do texto.

Ficou claro que nem tudo que se estabeleceu no planejamento de fato se concretizou, pois essa pesquisa não pretendeu ser um remédio curativo ou milagroso diante do problema identificado. Notou-se que a sequência precisa de mais dinamismo e se relacionar ao propósito inicial, estimular a leitura. Esse trabalho pode tomar mais vigor e visibilidade ao propor, no meio acadêmico, novas discussões sobre as dificuldades da intervenção pedagógica executada, inclusive repensar o processo avaliativo como contínuo, do início ao fim da SD. Dessa forma, há de se ressaltar o desempenho dos alunos em cada uma das etapas e não apenas nos testes: seu envolvimento com as atividades e sobretudo com o jogo nos dá indícios de avanços significativos, suas respostas e atitudes corroboram para uma melhora da compreensão leitora.

Aqueles que assimilaram a finalidade das estratégias e as utilizaram, foram capazes de controlar, de forma consciente, o seu comportamento durante a leitura. Na verdade, a iniciativa que tomaram para inferir, para consolidar ou afastar suas hipóteses na leitura é que foram um ganho no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo as lacunas identificadas, nessa proposta, permite a busca de uma nova abordagem movida por reflexões sobre a teoria e a prática em sala de aula, o que assevera a validade da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concepção interacionista de Isabel Solé (1998), o leitor, sujeito ativo da leitura, constrói o sentido do texto, partindo dos conhecimentos prévios e de metas que o levam a compreender e interpretar. Com esse entrelaçamento entre leitor e texto, a autora propõe que se ensinem procedimentos para ensinar habilidades de leitura. Por isso, essa proposta de intervenção buscou detalhar o processo de elaboração de um material didático nessa linha de ensino e o modo de aplicá-lo em sala de aula para se comprovar se há viabilidade ou não de utilizá-lo com os alunos.

Assim, a implementação do projeto buscou atender as necessidades de professores e dos alunos no que diz respeito às habilidades leitoras a serem desenvolvidas a partir do trabalho com o gênero meme. Foi uma prática docente mais lúdica com a finalidade de preencher a defasagem no ensino. O tema escolhido para ser trabalhado, teve grande aceitação perante a turma, pois, de acordo com o contexto, o material trabalhado foi baseado em situações semelhantes que os alunos encontram em seu dia-a-dia fora do ambiente educacional.

Com base nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a Sequência Didática, adaptamos algumas etapas que permitiram a utilização de um caderno de atividades: motivação – produção inicial – módulo I – módulo II – atividade final. Essa foi a maneira encontrada para incentivar o aluno a ler e, em consequência da articulação de alguns procedimentos a que são estimulados:

[...]precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

De certa maneira, essas ações despertaram o lado crítico dos alunos. Por meio das atividades, criaram-se mais possibilidades para os alunos realizarem suas análises críticas, preencherem as lacunas dos textos, identificarem a temática principal por meio da paródia nos memes.

A paródia mêmica, tema objeto de estudo, surgiu como uma alternativa motivadora, pois os alunos, hoje, em plena era digital, estão em constante contato com as tecnologias, que incluem vários gêneros relacionados ao contexto pós-moderno. Vivemos em um mundo onde

os sons e imagens vêm acompanhadas de notícias globais que se atualizam a cada segundo, tornando-o dinâmico em todos os aspectos.

Seguramente, é um trabalho que se candidata a transformar um problema de ensino-aprendizagem de leitura com suporte em concepções teóricas coerentes com uma prática pedagógica comprometida com a melhora da compreensão leitora a partir de Solé (1998) e Leffa (1999). Também nos orientamos em Bakhtin (2003), Kristeva (1979), Koch e Elias (2008), Sant'anna (2000) e Bronckart (2006) como forma de enriquecer a natureza desse material e sua aplicabilidade na escola, além de possibilitar uma ampla discussão no meio acadêmico acerca da compreensão leitora na educação básica.

Observou-se um envolvimento particular dos alunos com a atividade do jogo que visava a experimentação proximal dos textos mêmicos e permitiu que a turma colocasse em evidência algumas das potencialidades da intertextualidade em sala de aula. Assim, pudemos de modo abreviado atingir resultados positivos como o aprofundamento de estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas, mediante a exploração do gênero.

O caderno pedagógico não tenciona apenas uma simples aquisição de conceitos, mas uma mudança de competências, com sugestões que valorizam o papel do aluno-leitor no processamento da leitura com textos instigantes. A pesquisa revelou que eles se interessam por leituras associadas ao seu dia a dia. Por conseguinte não se deve insistir com velhas práticas de ensino, enquanto os jovens permanecem nas salas manipulando o celular e fazendo leituras mínimas que poderiam ser ampliadas com nossa mediação, pois os textos do mundo virtual precisam ser levados à sala de aula e quem sabe serem tomados para que possam realizar outras interpretações em gêneros textuais diversos.

O mais relevante, ao final desse trabalho, de natureza colaborativo-interventiva, é a reflexão que se faz junto aos colegas professores sobre o que tem dado certo no ensino de leitura, sobre o como superar nossas dificuldades. Ao compartilhar trajetórias comuns (ou incomuns) levantamos mais hipóteses de alteração positiva no aprendizado. O debate possibilita a instauração de práticas diferenciadas no ensino da leitura e na formação de leitores competentes.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Alisson Arlindo da Silva; MALTA, Daniela Paula Lima Nunes; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **Práticas de Letramento e Multimodalidade**: uma análise sobre o gênero “meme” em sala de aula. *Revista do GELNE*, Natal/RN, Vol. 19 - Número 2: p. 62-77. Jul-Dez. 2017.
- BARBOSA, Alessandra de Carvalho; BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. **Gêneros textuais em sala de aula**: a relevância da paródia na educação básica no ensino de Língua Portuguesa. João Pessoa/ PB: XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina - ALFAL, 2014.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, [1972] 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, dezembro de 2017, 472p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso 10 mar 2018.
- BRASIL NO PISA 2015. **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- BRASIL/Secretaria da Educação Fundamental/Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**- quarto ciclo do ensino fundamental- Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006.
- _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2.ed. 2.reimpr. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2012.
- BUZATO, Marcelo El. Kouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. Trabalho apresentado no III Congresso Ibero-americano Educarede, maio de 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: Educarede; Fundação Telefônica, 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em 20 dez. 2017.
- CABRAL, Leonor Scliar. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Letras de Hoje, 19 (1):7-20, 1987.
- CASSANO, Maria da Graça. **A Perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 63-82, jan./jun. 2003.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **Português linguagens**, 9º ano, 9.ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. **Inferência**: afinal o que é isso? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A. (Org.); DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mario et al. (Orgs.) **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, Joaquim ; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. Trad. Antônio de Pádua Danesi e Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes. Paródia e Dialogismo. In: BARROS, Diana Luz. de; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2003.

FEITOSA, Alessandra Martins Gomes. **A escola e os multiletramentos**. Apostila da disciplina “A escola e os multiletramentos”, do curso de Especialização em Língua Portuguesa com ênfase em multiletramentos. Brasil: Exército Brasileiro, 2011.

FRANÇA, Emanuele Corrêa de. **A Produção de paródias**: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

FREITAS, Gabrielle Alves Rosendo; MAIA, Aline. **Interatividade nas redes sociais**: os memes como o novo intertexto. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Foz do Iguaçu – 2 a 5 nov. 2014.

GENETTE, G. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**. Lisboa: Edições 70, 1989.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Anna Christina & CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Linguística textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). **Encontro na linguagem:** estudos lingüísticos e literários. Uberlândia: UDUFU, 2006.

_____.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semianálise.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura - Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual:** Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

_____. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação:** criar, fazer, jogar. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCIA, Nelsi de; HOCEVAR, Susana. Cognición, metacognición y escritura. **Revista Signos**, 41(67), p. 231-255, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. Gêneros: teorias, métodos, debates. In: MACHADO, Anna Raquel. **A perspectiva interacionista discursiva de Bronckart.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

OLIVEIRA, S., Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100006>. Acesso: 26 out. 2017.

PARÁ, Lilian Moreira. **Intertextualidade e intertextualização em gêneros em quadrinhos.** 2015. 150f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, Fortaleza (CE). 2015.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia.** São Paulo: Ática, 2000.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO/SEED. **Referencial Curricular:** Rede Estadual de Ensino de Sergipe. 2011. Disponível em: <www.seed.se.gov.br> Acesso em 10 jun. 2017.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO/SEED. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário**, 2017.

SILVA, Emanuel Cardoso. **Prática de Leitura: sentido e intertextualidade**. São Paulo: Editora Humanitas, 2006.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/Prova Brasil 2015 - **Primeiros resultados**. 2016. Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia#>>. Acesso em 16 set. 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOLER, R. **Alfabetização cooperativa**. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

STORNIOLO, Liliane Scarpin. **Intertextualidade e Produção de texto em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2014.

ANEXO

Escala dos Níveis de Proficiência em Leitura

Proposta pelo SAEB

Nível 1: 200-225 Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.

Nível 2: 225-250 Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.

Nível 3: 250-275 Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

Nível 4: 275-300 Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o

efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.

Nível 5: 300-325 Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.

Nível 6: 325-350 Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.

Nível 7: 350-375 Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.

Nível 8: 375-400 Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

APÊNDICES

Apêndice 01

Escola Estadual Abelardo Barreto do Rosário

Professora: Alessandra Nascimento

Disciplina: Português

Aluno (a): _____ Série: _____

Sondagem 1 – sócio-cultural

Caro (a) aluno (a),estou realizando uma pesquisa sobre leitura como um ato social e, para isso, preciso da colaboração de todos. Portanto, solicito que respondam este questionário, que tem o objetivo de coletar dados socioculturais dos alunos do último ano do Ensino Fundamental. Desde já agradeço sua colaboração.

1. Onde você reside atualmente? Informar o bairro.

2. Idade? _____

3. Você já foi reprovado(a)? () sim () não

4. Em qual série? _____

5. Grau de escolaridade do pai ou responsável por sua criação:

() Não alfabetizado () Alfabetizado () Ensino fundamental
incompleto () Ensino fundamental completo ()
Ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Superior
incompleto () Superior completo

6. Grau de escolaridade da mãe ou responsável por sua criação:

() Não alfabetizada () Alfabetizada
() Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo
() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo
() Superior incompleto () Superior completo

7. Quantas pessoas moram com você? _____

8.Qual a ocupação do pai ou responsável?

9. Qual a ocupação da mãe ou responsável?

10. Você gosta de ler? () Sim () Não.

Porquê? _____

11. Você costumava ouvir histórias quando era criança?

() Sim () Não () Às vezes

12. Quem contava para você? _____

13. E as pessoas com quem você mora (pai, mãe, irmão, avós, marido, mulher etc.), o que costumam ler?

14. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma: () parar no início () parar na metade () ir até o final () só olhar a capa e as figuras

15. Que gênero você gosta de ler?

() Romance; () conto; () HQ;

() revista; () outro; Qual? _____

16. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

17. Assinale apenas duas alternativas sobre como procura um livro para ler:

() por indicação do professor () por indicação de um amigo () pelo título do livro

() pela capa e figuras () quando ganha de presente () quando o vê na biblioteca

18. O que mais dificulta seu hábito de ler?

() tempo () lentidão na leitura () dificuldade de uso da biblioteca

() desinteresse () dificuldade para entender o que lê

19. Você já ouviu falar em intertextualidade? () sim; () não;

20. Se sim, como a intertextualidade pode colaborar na leitura? _____

21. Com que frequência você utiliza internet?

() Diariamente; () De 2 a 3 vezes por semana;

() Uma vez por semana; () Raramente;

22. Enumere por ordem de importância e frequência suas buscas na internet:

() curiosidades em geral; () filmes e músicas; () redes sociais;

() pesquisas escolares; () jogos; () livros e ebooks; () outros;

23. Você acredita que os conhecimentos adquiridos com as leituras em sala de aula poderão ajudar no seu dia a dia?

() MUITÍSSIMO; () Muito; () Pouco; () Pouquíssimo; () Não sei;

Apêndice 02: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<i>ATIVIDADE INICIAL</i>
<p>Público-alvo: alunos do 9 ° ano do Ensino Fundamental</p> <p>Tempo estimado: 1hora/aula (50 minutos)</p> <p>Objetivo: Estimular os alunos por meio de uma apresentação motivacional; Anunciar a finalidade da proposta e da utilização das atividades contidas no caderno pedagógico; Conhecer o conceito de paródia em diversos gêneros imagéticos; Saber a importância da linguagem não verbal no texto; Reconhecer o gênero meme como um texto multimodal (com imagem e frases); Estabelecer o acordo de cooperação;</p>
<p><i>COLÉGIO ESTADUAL ABELARDO BARRETO DO ROSÁRIO</i></p> <p><i>DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA</i></p> <p><i>PROF^a: ALESSANDRA NASCIMENTO</i></p> <p><i>ALUNO(A):</i> _____ <i>SÉRIE:</i> _____ <i>Data:</i> / /</p> <p style="text-align: center;">Teste de Entrada</p> <p style="text-align: center;"><u>Conto de fadas para Mulheres Modernas</u></p> <p>Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de auto-estima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:</p> <p>– Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...</p> <p>E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava: – Eu, hein?... nem morta!</p> <p style="text-align: right;"><i>(Luís Fernando Veríssimo)</i></p>

1. Qual o dito popular que define melhor a ideia central do conto de Luís Fernando Veríssimo?

- A) Melhor um na mão do que dois voando.
- B) Sempre existe um sapato velho para um pé doente.
- C) Antes só do que mal acompanhada.
- D) Quem ama o feio bonito lhe parece.

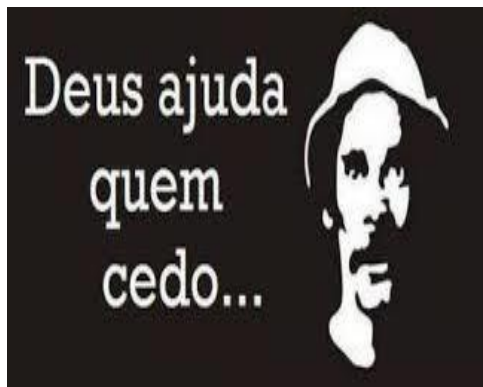
2. Ao ler o texto, o leitor é levado a pensar que, na sequência:

- A) as mulheres são felizes para sempre porque os maridos sabem cozinhar.
- B) há uma crítica às mulheres que não fazem o trabalho doméstico.
- C) retoma os contos sob um olhar da mulher moderna que escolhe seu próprio caminho.
- D) as mulheres são infelizes por serem escravizadas após o casamento.

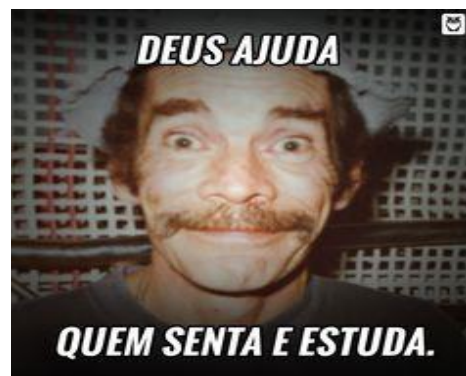
3. Imagine que uma garota esteja acordando pela manhã depois de uma festa com a maquiagem borrada, olhe para o espelho e, em tom irônico, diga: ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE GAROTA MAIS BONITA DO QUE EU? Essa frase faz referência a:

- A) Um conto de fadas;
- B) Uma história de terror;
- C) Uma novela brasileira;
- D) Uma canção antiga;

Texto 1



Texto 2



Fonte: Disponível em: <http://empresarioteen.comunidades.net/seu-madruga>. Acesso em: 11 mai 2017

Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/rafajesusmybest/estudos/?lp=true>. Acesso em 11 mai 2017.

4. O texto 1 dialoga com o texto 2 por meio:

- A) da constatação de que Deus ajuda a todos.
- B) da exaltação do esforço divino para se alcançar metas .
- C) da imagem única e exclusivamente.
- D) da aproximação do texto e da imagem com a idéia de auxílio divino a quem se esforça.

5. O autor dos textos pretende influenciar os leitores para que eles:

- A) sejam mais críticos em relação a suas crenças, manifestando a fé em Deus.
- B) tomem uma atitude mais irresponsável acordando cedo.
- C) reconheçam, por meio da paródia, a noção de compromisso e responsabilidade.
- D) por meio da imitação cômica do personagem, não procurem madrugar para estudar.

Romulo, o pedante 5



Fonte: <http://www.humorcomciencia.com/blog/116-portugues/> Acesso: 10 ago 2017

6. Pode-se inferir do texto que:

- A) no primeiro quadrinho, os personagens se referem à mesma situação reforçada pela paródia.
- B) no segundo quadrinho, é mantida a confusão de sentido sobre a situação inicial por meio da paródia.
- C) no terceiro quadrinho, não se esclarece o problema de Carlos por causa do duplo sentido da palavra pedra.
- D) A passagem “no meio do Carlinho tinha uma pedra” representa uma paródia de um importante poema da nossa literatura.



Monalisa, de Leonardo da Vinci

Fonte: <http://brasilescola.uol.com.br/artes/mona-lisa.htm>. Acesso: 15 ago 2017

7. A obra de arte de Leonardo da Vinci aborda um tema que também se encontra nos versos transcritos em:

A) “Pane no sistema, alguém me desconfigurou / Aonde estão meus olhos de robô?” (Pitty).

B) “Pensem nas meninas / Cegas inexatas / Pensem nas mulheres / Rotas alteradas.” (Vinícius de Moraes).

C) “Vocês que fazem parte dessa massa / Que passa nos projetos do futuro / É duro tanto ter que caminhar” (Zé Ramalho).

D) “Paralisa com seu olhar / Monalisa / Seu quase rir ilumina / Tudo ao redor minha vida” (Jorge Vercilo).

Leitura:

Todo ponto de vista é a vista de um ponto

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

BOFF, Leonardo. A águia e a galinha. 4ª ed. RJ: Sextante.

8.A expressão **com os olhos que tem**, no texto, tem o sentido de:

- A) enfatizar a leitura.
- B) incentivar a leitura.
- C) priorizar a leitura.
- D) individualizar a leitura.

Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 12out2017. (Item adaptado) Versão para impressão do SIMULADO ONLINE SAEB



Fonte:

<https://www.pinterest.pt/lloureiro/mussumeternis/>.

Acesso em 30 out 2017.

9. O humor do meme só não advém:

- A) da frase atribuída a Seu Madruga;
- B) da frase atribuída a Mussum;
- C) da presença da paródia de um dos personagens do seriado Chaves;
- D) da indiferença ao abordar textos conhecidos pela comunidade;

10. Com qual série de televisão esse MEME dialoga?

- A) Carrossel.
- B) Chapolin Colorado.
- C) Chaves.
- D) A Grande Família.

Prezado professor,

Confira, através do gabarito comentado, os erros e acertos dos seus alunos! Não se trata de meramente contabilizar, mas de buscar por meio dessas sinalizações as ferramentas adequadas para solucionar um dos problemas.

Gabarito Comentado

1. C) Antes só do que mal acompanhada. O texto parodia contos de fada, trazendo elementos da atualidade para a narrativa, especialmente o comportamento da princesa moderna e sua visão sobre o casamento e o pretendente a marido. Logo, melhor estar só que acompanhada de alguém que equipara o papel de esposa ao trabalho doméstico.
2. C) retoma os contos sob um olhar da mulher moderna que escolhe seu próprio caminho. A questão pede a realização de uma inferência, que se pode deduzir a partir da leitura.
3. A) Um conto de fadas. A identificação é feita por meio de construções linguísticas regulares no gênero e que o aluno a essa altura já teve acesso.
4. D) da aproximação do texto e da imagem com a idéia de auxílio divino a quem se esforça. A paródia mêmica ironiza ao propor na imagem o personagem que não gosta de trabalhar e pouco se esforça associado a frase com o ditado popular Deus ajuda a quem cedo “madruga”. Em seguida, subverte parte do provérbio no meme.
5. C) reconheçam, por meio da paródia, a noção de compromisso e responsabilidade. Essa questão também exige identificação de uma informação implícita nos textos, encontrada nas entrelinhas, por meio não só do gênero mas da idéia veiculada contextualmente.
6. D) A passagem “no meio do Carlinho tinha uma pedra” representa uma paródia de um importante poema da nossa literatura. O aspecto parodístico recai sobre a troca de caminho por “Carlinho”, indicando novo contexto e novo sentido. Isso só é possível de identificação se no repertório dos alunos estiver presente o poema de Carlos Drummond de Andrade.
7. D) “Paralisa com seu olhar/ Monalisa/ Seu quase rir ilumina/ Tudo ao redor minha vida” (Jorge Vercilo). A letra da canção se inspira em particularidades da obra italiana A Monalisa.
8. D) individualizar a leitura. É esperado o reconhecimento de sentido decorrente da expressão “com os olhos que tem”.
9. D) da indiferença ao abordar textos conhecidos pela comunidade. Necessário pensar na influência dos textos que circulam socialmente e são capazes de inspirar a construção de outros.
10. C) Chaves. A referência pode não está muito clara, pois exige conhecimento fora do texto para conseguir responder.

Motivação

Inicialmente, lê-se com um objetivo. Para que o aluno se envolva na leitura, ele precisa ter um motivo, ou é preciso que lhe seja dado algum. Portanto, pensou-se em uma maneira de introduzir o conceito de paródia utilizando um desafio lançado à turma: Levar, para sala de aula, data-show e som para visualizar:

<https://www.youtube.com/watch?v=ttZRjoCIJPg> (Crack! Crack?): tempo estimado- 7 minutos

https://www.youtube.com/watch?v=E_I5w-8ye5I (trecho da releitura de Cinderela): tempo estimado- 3min

<https://www.youtube.com/watch?v=RpLIXZyfVGE> (Tá no ar: Jardim Urgente): tempo estimado- 4 minutos

Pergunte para os alunos o que há de imitação e de novidade nesses trechos. À medida que você for apresentando os trechos, intercale perguntas do tipo: O que vocês notam de semelhanças?

É esperado que os estudantes consigam identificar a melodia de uma canção conhecida, mas com temática diferente e as letras também. Interessante notar que apesar das diferenças alguns trechos da letra se mantêm igual. Outro fator a ser ressaltado é que os arranjos ou trocas de palavras são feitos para organizar o tema. Trata-se da paródia que é uma imitação. Nos programas humorísticos há também apropriação da paródia com as múltiplas imitações que recuperam.

Após a exposição da turma, mostrar a relação do que foi apresentado as suas inspirações e influências (intertextos). Inicialmente, explica-se o que irá acontecer nas próximas aulas e com qual propósito.

Introdução

Na etapa da introdução, faz-se uma análise, por parte do professor, do conceito de paródia e seus usos em contextos variados: não só na música e na propaganda, mas na Literatura e nos textos mêmicos. Pode-se inclusive aproveitar o CP, pois há nele alguns exemplares para o aluno se familiarizar.

Um acordo com a turma é conveniente nesse momento em que eles estão conhecendo uma nova proposta de ensino-aprendizagem, em que está sendo apresentado o conceito de paródia em diversos textos. O acordo estimula o cumprimento de regras e disciplina, a execução das atividades, bem como o trabalho cognitivo de adaptar os conteúdos

a uma brincadeira. Leia com a turma, as normas do acordo e proponha adesão dos presentes enfatizando a importância desse trabalho.

ACORDO DE COOPERAÇÃO

1. O (A) professor (a) se compromete a ensinar estratégias para ler;
2. Cada aluno, tendo recebido o caderno pedagógico, tem a obrigação de trazê-lo para a aula;
3. A não-pontualidade na entrega das tarefas acarretará prejuízo ao andamento da execução desse projeto;
4. O (A) professor (a) buscará um equilíbrio entre aulas expositivas, atividades grupais, atividades lúdicas e criativas;
5. O (A) aluno (a) tem o direito de solicitar revisão ou sanar dúvidas, caso sinta necessidade;

Sem mais a mencionar, estando ambas as partes de acordo, assinam este compromisso:

Professor (a): _____

Aluno (a): _____

Leitura de imagem

Em dupla, os alunos irão selecionar duas das releituras e adicionar uma frase com o objetivo de compor um meme. Provoque-os a pensar na situação que provocou o surgimento dos memes acima. Seu conteúdo é bem-humorado ou irônico? Em seguida, compartilhar as produções na sala de aula. À medida que vão expondo as produções, questione a turma para que pensem sobre as suas respostas:

(Ver o CP, p. 113)

- 1) Pode-se observar a presença de duas informações: uma nova e uma velha. À qual situação nova seu texto se refere?
- 2) Como é possível apontar o texto original (informação velha)?

- 3) Que expressões lingüísticas (palavras) indicam a relação entre os dois textos?
 4) Pode-se dizer que sua produção colabora para uma paródia? Por quê?

Para Refletir!!!

Os alunos perceberam o ponto central das releituras? Que temas foram mais citados?

Como adaptar os conteúdos aqui propostos a sua intenção educativa?

Como mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos?

Professor (a), se possível responda com seus alunos o exercício a seguir para que eles conheçam a estrutura do gênero e aprendam a reconhecê-la!

MÓDULO 01


Público-alvo: alunos do 9 ° ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 1hora/aula (50 minutos)

Objetivo: Conhecer o conceito de paródia em diversos gêneros imagéticos;
 Saber a importância da linguagem não verbal no texto;
 Reconhecer o gênero meme como um texto multimodal (com imagem e frases);
 Mostrar a criação de hipóteses e a coerência na leitura do meme
 Colaborar para a produção de um meme;

Atividade 01: Memes são textos?

Muitas vezes, recebemos uma enxurrada de informações por meio do celular, do computador, da TV e de vários outros suportes. Gostando ou não do que recebemos, uma tentativa de leitura é realizada. Já recebeu um meme e não entendeu nada? Recebeu e achou hilariante e o compartilhou com os seus contatos? Tanto uma quanto a outra situação sugere que os memes exigem nossa atenção para ler, compreender e interpretar. Daí a necessidade de fazer inferências.

 <p>Fonte: https://www.unicef.org/brazil/pt/Meme-Jout3.jpg. Acesso em 20 nov. 2017</p>	<p>1. Quem são as pessoas que acreditam em tudo que leem na internet?</p> <p>2. O que pode acontecer com elas?</p> <p>3. Existe um grupo que não crê em tudo o que lê? Que características apresentam esse grupo?</p> <p>4. Com que finalidade se fez uma campanha intitulada “Internet sem vacilo”?</p>	<p>5. Ao ler o anúncio publicitário que tem cara de meme, o que você pensa sobre seu comportamento e dos outros nas redes sociais?</p> <p>6. Pode-se afirmar que a expressão “Gente que acredita em...” pode recuperar outros temas. Quais?</p> <p>7. Baseado na resposta à questão anterior, as construções indicadas por você indicam humor ou ironia? Justifique.</p>
--	--	--

IMPORTANTE!

Se você formulou hipóteses que teriam gerado esse texto e do modo como deve ser interpretado, seguramente utilizou algum processo inferencial. No meme acima, a primeira impressão é de que ele propõe uma crítica a quem lê sem questionamento. Trata-se de uma iniciativa da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e outros parceiros para fazer refletir sobre quais decisões são mais coerentes quando usamos a internet. Há limite para isso?

MÓDULO 02

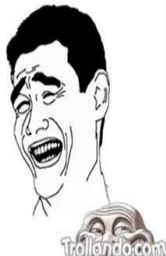


Público-alvo: alunos do 9 ° ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 1 hora/aula (50 minutos)

Objetivo: Comparar características comuns dos memes;
 Saber a importância da linguagem verbal no texto;
 Reconhecer a coerência que a palavra traz aos memes;

Observar o uso da palavra para recuperar o intertexto e estabelecer a conexão;

ESTUDANDO OS MEMES

<p>5 COISAS QUE FALO NA ESCOLA/FACULDADE</p> <p>1. Que sono. 2. Quero ir embora. 3. Que horas são? 4. Que fome. 5. Qual é a próxima aula ?</p> 	<p>2) O que indica a expressão facial no meme?</p> <p>3) Pode-se dizer que há marcas intertextuais (ou mesmo paródia) quanto ao comportamento em sala de aula, a partir:</p> <p>A) do título, pois se trata de exemplos que todos costumam praticar;</p>	<p>B) do título e das frases que compõem o meme para enfatizar a paródia exclusivamente;</p> <p>C) exclusivamente da imagem, já que ela traduz de modo irônico a vida escolar;</p> <p>D) do título, imagem e frases, uma vez que mostram uma ideia de comportamento na escola e maneira bem humorada;</p>
<p>Texto 1 Fonte:http://tirinhasdomemes.blogspot.com.br/2012/05/5-coisas-que-eu-falo-na-escolafaculda-de.html. Acesso: 30 out. 2017</p> <p>Sobre o meme capturado da página “Tirinhas de Memes”, identifique:</p> <p>1)A ideia contida no meme representa:</p> <p>A) saudade; B) desrespeito; C) humor; D) outra;</p>	 	<p>5)Esse meme apresenta dois contextos de uso da língua bem diferentes. Quais são?</p> <p>6)Pensemos nos elementos visuais, traços e cores. Apenas esses definiriam o tema tratado? Como você o reconheceu?</p> <p>7)Que vocábulos utilizados indicam a presença do intertexto? Trata-se de Linguagem formal ou informal?</p> <p>8)Esses intertextos são recortados da nossa realidade. Você se identifica melhor com qual das situações?</p> <p>9)Imagine a rotina escolar de onde você estuda e cite quais outras</p>

Fonte: <http://ahoradevirarborboleta.blogspot.com.br/2011/11/tirinhas-e-memes-da-semana-para-os.html> Acesso: 30 out. 2017.

4) A ideia contida acima representa:

(A) maior empenho na atividade escolar representada pelas vezes que se lê;

(B) mais cuidado com o que se publica nas redes, pois se lê e relê inúmeras vezes;

(C) as postagens em redes sociais não precisam ser revisadas;

(D) todos os alunos assumem a postura

do 2º quadrinho

situações costumam gerar memes

10) Compare os textos 1 e 2 e apresente:

	Texto 1	Texto 2
TEMA		
ELEMENTOS/COMPONENTES QUE APONTAM O INTERTEXTO		
LINGUAGEM QUANTO AO GRAU DE FORMALIDADE		

IMPORTANTE!

Podemos utilizar a nossa língua portuguesa para representar, de forma crítica ou bem humorada, várias situações a nossa volta. Aqui trabalhamos o modo de dizer dos memes, que exigem compreensão e interpretação. É, sem dúvida, um gênero tão atual e capaz de atrair o interesse de leitores experientes ou iniciantes e cujas características evidenciam a paródia.

APROFUNDANDO AINDA MAIS...**Observe o nível de formalidade da língua!**

Meme 01



Meme 02



F01:<http://vivendocomoumgato.blogspot.com.br/2013/07/vem-pra-caixa-vocetambem.html>

F02:<https://br.pinterest.com/cristinadamsioc/hahaha/?lp=true>

Meme 03

Meme 04

1. Pode-se dizer que a linguagem nas figuras 01 e 02 é formal ou informal? Que traços lingüísticos indicam sua resposta?

2. Que contexto ou situação geraram esses memes?

4. Sobre a intenção de quem produziu o meme 04, infere-se que:

<p>F03:https://br.pinterest.com/carolina280610/felix-bicham%C3%A1/?lp=true F04:https://me.me/t/herminia</p> <p>3. A respeito do meme 03, há uma crítica:</p> <p>A) a pessoas que abandonaram a escola;</p> <p>B) ao descuido com a ortografia;</p> <p>C) ao desconhecimento sobre uso da língua informal;</p> <p>D) a pessoas que continuam estudando e não aprendem o português;</p>	<p>A) as marcas de oralidade indicam que não sabe escrever;</p> <p>B) as marcas de oralidade servem para aproximar a mensagem da realidade;</p> <p>C) as repetições são desnecessárias e poderiam ser retiradas, mantendo a paródia mêmica.</p> <p>D) ao escrever “ta” no lugar de “está” o produtor não propõe uma mensagem conectada com a linguagem coloquial.</p>
--	---

ATIVIDADE FINAL

Público-alvo: alunos do 9 ° ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 1hora/aula (50 minutos)

Objetivo: Aprender por meio jogo a identificar componentes do gênero trabalhado;

Estimular o uso de inferências para realizar as leituras suscitadas no jogo;

Guia para o mediador - Por que brincar na aula de Português?

A ideia de texto proposta pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart aponta para o texto como “toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário” (MACHADO, 2005 p. 241), e que Bronckart (1996, p. 74) considera como

atividade de nível superior. Nesse caso, a paródia em textos é vista como forma de incentivar estratégias de leitura e ensinar as características de um gênero.

Para que esse material desperte o interesse pela leitura de forma lúdica, de modo a desenvolver as habilidades de inferência, se faz necessário que os alunos possam, com a colaboração do professor, refletir sobre:

- a) Associação dos elementos linguísticos (se houver) à imagem para compor um assunto;
- b) Reconhecimento das estratégias de produção por meio da palavra;
- c) Identificação do público-alvo, contexto de criação e consumo desses textos;
- d) Análise da construção de sentido a partir do elemento cômico-irônico.

A respeito da estratégia de leitura a ser considerada no jogo, deve-se voltar para a identificação dos principais elementos composicionais na paródia mêmica. Ao relacionar a paródia em textos como forma de ensinar as características de um gênero, é necessário recortar alguns itens que serão trabalhados em função do gênero.

Objetivos do Jogo:

- Mostrar as paródias presentes no jogo;
- Identificar o humor e a ironia nos textos;
- Apresentar a intertextualidade presente nas cartas do jogo;
- Desenvolver habilidades de leitura e interpretação;
- Estimular atividades de interação e de troca de experiências em grupo.

O jogo foi pensado e articulado para facilitar a sua vida profissional, considerando que você desempenha várias tarefas durante o seu dia a dia e dispõe de pouco tempo para preparar material pedagógico. Daí a preparação do jogo, ou melhor, sua confecção oferecer praticidade. Com rapidez e pequeno custo, você pode montar esse material. Para a montagem, é necessário obter:

- número de cartões coloridos conforme a quantidade de alunos, de preferência quatro cores;
- impressão da tarefa solicitada e das cartas do quebra-cabeça (ver CP).

Quanto às fases da atividade lúdica têm-se:

Fase 1 –

A finalidade deste objeto de aprendizagem é estimular nos estudantes, de forma lúdica, a leitura de textos parodiados, de modo a desenvolver as habilidades de inferência, conclusão, análise crítica e reflexão. Tais habilidades servirão para a leitura de qualquer texto. Estarão presentes na confecção desse jogo gêneros como cartuns, provérbios, poemas, pinturas, memes e outros que circulem na internet ou no cotidiano.

1ª ação: Peça para que os alunos se posicionem formando um círculo. Distribua os envelopes coloridos conforme o interesse dos alunos numa cor;

2ª ação: Pedir que cada aluno observe os detalhes da sua carta, analisando bem sua composição (imagem e elementos linguísticos);

Atenção: Caro colega, na posição de mediador, oriente os alunos a operarem metacognitivamente nesse momento, ou seja, estimulando a reflexão. As perguntas que fizer levarão cada participante a pensar, a buscar respostas, a chegar ao ponto fulcral da pesquisa: Um exemplo é “há alguma marca nessas cartas que já tenham visto ou identificado antes em outros contextos?”

3ª ação: Oriente cada um a considerar as marcas que já viram nos textos e em quais situações, de acordo com as cores dos envelopes. Solicite que a turma expresse oralmente sua análise sobre o gênero que tem em mãos da seguinte forma:

cor amarela= o aluno deve comentar qual seria a intenção do produtor do texto e suas estratégias para criar aquele texto. Pergunta: O que aparece no texto que já era conhecido (informação velha) e qual a novidade (informação nova)?

cor lilás = o aluno deve descrever os elementos linguísticos (se houver) à imagem. Quais as palavras que retomam o que aparece na imagem? Pergunta: Sem as palavras, a imagem teria

o mesmo significado? Por quê?

cor vermelha = o aluno precisa identificar o público-alvo, contexto de criação e consumo desses textos. Para quem esses textos são produzidos? Onde circulam? Você já viu esse texto antes?

cor verde = o aluno deve mostrar como se dá a construção de sentido a partir do elemento cômico-irônico. O texto faz parte do cotidiano? Qual a graça ou ironia encontrada a partir da leitura?

4ª ação: Após a explanação de todos os presentes, comente com a turma sobre os textos e a influência do "já dito". Outro ponto a ser discutido deve ser a composição do texto multimodal mêmico. Além disso, deve-se estimular o pensamento lógico, a memória, o trabalho de comparação e análise.

Fase 2—

Nessa fase, convide a turma a formar pares, segundo os intertextos reconhecidos e explicar a relação entre a dupla de cartas (5ª ação).

Fase 3—

— Cada dupla formada a partir de cartas parodiadas deve se empenhar em formar um quebra-cabeça, que funcionará como fonte de informação e enriquecimento para os cérebros adolescentes (6ª ação). Atenção: observar que uma face da carta apresenta um meme e a outra face é parte do quebra-cabeça (composto por 24 peças). Essa proposta de testagem do jogo cabe em uma aula, considerando, sobretudo, que os alunos já usam em suas práticas sociais cotidianas tais textos e tornarão produtivos os encaminhamentos da disciplina quanto às habilidades de leitura, uma vez que promove reflexões sobre a linguagem, sua funcionalidade contextual e características de uso. (ver caderno pedagógico, peças do quebra-cabeça).

COLÉGIO ESTADUAL ABELARDO BARRETO DO ROSÁRIO

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROF^a.: ALESSANDRA NASCIMENTO

ALUNO(A): _____ SÉRIE: _____ Data: / /

Teste de Saída

Quem não passou pela experiência de estar lendo um texto e defrontar-se com passagens lidas em outros? Os textos conversam entre si em um diálogo constante. Esse fenômeno tem a denominação de intertextualidade. Leia os seguintes textos:

Texto 01



Fonte: <http://drogasordemesaude.blogspot.com.br/2014/05/o-desabafo-de-uma-sobrevivente.html>. Acesso 05 out. 2017.

Texto 02



Fonte: <https://josaqueiroz.com.br/ministerio-da-justica-lanca-campanha-bebeu-perdeu/bebeu-perdeu/> Acesso 05 out 2017.

1.O slogan da campanha publicitária “Bebeu, perdeu” , presente nos dois anúncios, sugere que o adolescente pode:

- A) vivenciar a ausência de situações próprias da adolescência.
- B) desfrutar com cautela a bebedeira, “bobear” e dançar.
- C) divertir-se, ainda que não tenha preservada a adolescência.
- D) aproveitar a juventude e consumir o que quiser.

2. O efeito pretendido pelo autor por meio do slogan é:

- A) suavizar os danos do uso de bebida.
- B) amenizar o perigo do comércio desse produto .
- c) ironizar o consumo ilegal de álcool por jovens.
- D) causar pânico em menores que insistem em beber.

3. Comparando os textos 01 e 02 é possível identificar a ideia veiculada na campanha publicitária:

- A) o consumo de álcool por adolescentes segue a moda e a atualidade.
- B) a campanha de combate ao consumo de álcool é promovida pelo Ministério da Justiça.
- C) a ilegalidade da venda de bebidas alcoólicas para menores só ocorre nos grandes centros.
- D) filhos e filhas da sociedade brasileira são expostos ao consumo de bebida de forma legalizada.

4. Nesse texto, a pergunta “E se fosse sua filha?” é uma tentativa de aproximação com:

- A) os pais e os comerciantes de bebida apenas.
- B) os responsáveis pelo menor, exclusivamente.
- C) os vendedores e donos de estabelecimento de bebida, exclusivamente.
- D) as crianças e os adolescentes, consumidores conscientes de produtos dessa natureza.

"O conto das células de cordão"

A tecnologia de congelamento de células de cordão é muito bem dominada por alguns serviços médicos no Brasil há vários anos. Logo, seria natural que migrássemos para esse campo. Mas, mesmo sendo factível a sua introdução, ficamos convencidos de que essa seria uma área que só deveria ser implantada por instituições (preferencialmente públicas) responsáveis pelo tratamento de um grande contingente de pacientes, pois só com um cadastro nacional abrangente poderiam ser atendidos aqueles com indicação de transplante de medula óssea que não tivessem doadores relacionados disponíveis.

Infelizmente, foi com muito pesar que vi a proliferação de bancos de cordão voltados ao possível atendimento dos próprios doadores do cordão (crianças saudáveis e provenientes de famílias com bons recursos financeiros), uma prática totalmente desnecessária com pouca repercussão do ponto de vista da saúde pública.

Foi por esse motivo que nunca nos aventuramos nessa área.

Silvano Wendel, diretor médico do banco de sangue do Hospital Sírio-Libanês (São Paulo-SP)

FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, 23 jul. 2004, p. A3, Painel do Leitor.

5. O título do artigo de Marcelo Leite "O conto das células de cordão" resume a tese de que a prática de doação de cordão umbilical não tem favorecido aqueles que realmente necessitam de transplante de medula. O sentido construído no título é alcançado pelo recurso de:

- a) inversão, construída pelo emprego das palavras "células" e "conto".
- b) oposição, provocada pelo uso da palavra "cordão" que tem duplo sentido.
- c) paródia, construída pela explicação do que vêm a ser as células de cordão.
- d) intertextualidade, marcada pelo uso de termos que recuperam elementos dos contos de fadas.



E no outro dia vc
trás seus amigos cangaceiros

Fonte: <http://www.pictame.com/tag/humor>
Nordestino Acesso: 12out2017

6. O texto esclarece uma realidade visando:
- A) imitar comportamento de Lampião para intimidar todos os amigos na escola por meio de adereços regionais.
 - B) representar o meio de ensino entre alunos da rede pública que valoriza mais a linguagem da internet e não se preocupa com desvios na escrita.
 - C) parodiar o cangaço como tentativa de mostrar as relações sociais na escola e as diferenças regionais experimentadas pelos alunos;
 - D) defender a prática de bullying contra nordestinos, valorizando a cultura regional;

Ler ou não ler, eis a questão

Com o tempo ocupado pela televisão e pela internet, adolescentes deixam os livros em segundo plano. Não existe estudo científico que comprove, mas há uma percepção disseminada sobre a geração atual: ela não gosta de ler. A constatação parte dos professores. Eles se queixam de que só com muito esforço conseguem obrigar seus alunos a ler os

clássicos da literatura. [...] Os pais endossam a percepção de repulsa dos jovens pelos livros. Reclamam frequentemente que os filhos padecem de falta de concentração e, por isso, não são capazes de ler as obras básicas para entender a matéria. Por que isso acontece? O que faz com que uma geração leia e outra fuja dos livros? Há diversas explicações, mas todas acabam convergindo para um mesmo ponto. Quando as pessoas recebem a informação mastigada – na televisão, nos gibis, na internet –, acabam tendo preguiça de ler, um ato que exige esforço e reflexão.

Fonte: http://veja.abril.com.br/especiais/jovens/p_052.html.

Acesso em 25 set 2017.

7. Segundo a reportagem, a principal motivação para o déficit no índice de leitura entre os jovens seria:

- a) a falta de incentivo, por parte dos professores.
- b) a dinâmica atual de aquisição facilitada de informações.
- c) a linguagem rebuscada apresentada nos clássicos da literatura.
- d) a ausência de incentivo dos responsáveis.
- e) a ausência de tempo livre em sua rotina de atividades.

8. O título que acompanha o texto dialoga com uma famosa obra da literatura. Trata-se do texto Hamlet, do autor William Shakespeare, que contém a célebre frase “Ser ou não ser, eis a questão”. A utilização de um texto já existente – ou de sua idéia – na elaboração de outro configura o seguinte fenômeno:

- A) empréstimo;
- B) paródia;
- C) anáfora;
- D) vício de linguagem;



Fonte: <http://www.novasb.com.br/trabalho/gente-boa-tambem-mata/> Acesso: 05 out 2017.

9. A intenção do anúncio é:

- A) alertar sobre o perigo de se perder o controle na sala de aula.
- B) criticar o comportamento de assassinos e psicopatas.
- C) alertar sobre o risco de se desrespeitar as normas de trânsito.
- D) provocar reflexão sobre a pressa no cumprimento das atividades escolares.

10. No contexto da propaganda, a expressão “pode matar” não significa

- A) violar o limite de velocidade e prejudicar outras pessoas por meio da direção ofensiva.
- B) transgredir a ética e provocar a morte dos colegas por meio de bullying.
- C) Colocar em perigo outros condutores de veículos por meio do excesso de velocidade.
- D) Infringir a velocidade permitida, causando acidentes.

Caro professor, a seguir você dispõe de um gabarito comentado que possa te orientar melhor.

Gabarito Comentado

1.A) vivenciar a ausência de situações próprias da adolescência. Para compreender o que lê, o aluno coloca em funcionamento uma série de estratégias como ativação do conhecimento prévio e a estratégia inferencial. Em “BEBEU, PERDEU”, é possível associar a idéia popular “bobeou, dançou”, de modo que uma atitude inconsequente pode gerar vários danos

2.C) ironizar o consumo ilegal de álcool por jovens. Para melhorar o entendimento da leitura, há um procedimento eficaz que é a inferência. A partir dela se preenchem algumas lacunas e se reconhece o uso da ironia.

3.B) a campanha de combate ao consumo de álcool é promovida pelo Ministério da Justiça. Espera-se que o aluno capture a expressão explícita no texto.

4.A) os pais e os comerciantes de bebida. A pergunta serve para ativar o conhecimento prévio e será útil quando se associa ao fragmento “Não dê nem venda bebida alcoólica a adolescentes”.

5.D) intertextualidade, marcada pelo uso de termos que recuperam elementos dos contos de fadas. A essa altura, o aluno já conhece a paródia como texto subvertido, pois utiliza

elementos imitativos de outro gênero para transmitir uma informação.

6. C) *parodiar o cangaço como tentativa de mostrar as relações sociais na escola e as diferenças regionais experimentadas pelos alunos.* A questão exige observação sobre a intencionalidade do gênero.

7. B) *a dinâmica atual de aquisição facilitada de informações.* O item avalia o reconhecimento de causa e consequência, pois algo leva os jovens a não se sentirem estimulados a lerem obras clássicas, seria o acesso rápido a uma infinidade de informações por meio da televisão e da internet.

8. B) *paródia.* As informações podem estar enunciadas de forma clara e direta são informações explícitas ou podem estar implícitas no texto e, para que o leitor as perceba, é necessário que ele realize inferências de natureza diversa por meio de pistas deixadas ao longo de sua escrita. Mesmo que o aluno não conheça Hamlet, obra shakespeariana, o enunciado da questão colabora para a construção da idéia de parodiar um texto.

9. C) *alertar sobre o risco de se desrespeitar as normas de trânsito.* A identificação da finalidade do texto é reconhecida a partir de uma leitura atenta e parte da idéia de que todo texto pretende obter um efeito. Nesse caso, é fundamental advertir sobre o perigo de burlar as regras de trânsito por estar com pressa. A consequência pode ser desastrosa, provocando até mortes.

10. B) *transgredir a ética e provocar a morte dos colegas por meio de bullying.* É necessário que o aluno estabeleça ligações e busque a coerência com a temática abordada no texto por meio do enunciado.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)



Caderno de Atividades Pedagógicas:

LEITURA - INTERTEXTUALIDADE - JOGO: *TUDO JUNTO E BEM ARTICULADO*

9º ano/ Ensino Fundamental

ALESSANDRA MARIA SILVA NASCIMENTO

SÃO CRISTÓVÃO/2017

APRESENTAÇÃO

Querido (a) aluno (a),

Este caderno funcionará como material de apoio para o seu aprendizado e tem como objetivos:

- conhecer algumas estratégias (procedimentos) de leitura;
- consolidar o conceito de paródia;
- construir sentidos na leitura de memes.

As atividades propostas contribuem para a melhoria da sua compreensão em leitura de textos que mesclam imagens, desenhos e frases. Vamos trabalhar juntos e conhecer técnicas para resolver problemas de compreensão e interpretação textual, tomando o estudo da língua portuguesa mais próxima da sua realidade.

Os textos aqui analisados são representações que você precisa dominar para integrar-se ainda mais aos grupos sociais em que circula, valorizando o contexto das mídias digitais e proporcionando um estudo da língua de forma simples.

Neste material de apoio pedagógico, você encontra conceitos, exemplos e exercícios que, relacionados ao seu universo, perfazem um percurso de leitura necessário para seu crescimento, tudo com temas atuais e motivadores. Será um esforço conjunto: você, seus colegas e o professor trabalharão em equipe para que o resultado seja positivo para todos.



Oi pessoal, para estimular nosso compromisso, que tal firmarmos um contrato de colaboração? Assim, teremos consolidado atitude, respeito e iniciativa para avançarmos nas atividades aqui propostas, trabalhando individualmente e em equipe.

ACORDO DE COOPERAÇÃO

1. O (A) professor (a) se compromete a ensinar estratégias para ler;
2. Cada aluno, tendo recebido o caderno de atividades pedagógicas, tem a obrigação de trazê-lo para as aulas;
3. A não-pontualidade na entrega das tarefas acarretará prejuízo no andamento da execução desse projeto;
4. A professora buscará um equilíbrio entre aulas expositivas e atividades individuais, grupais, lúdicas e criativas;
5. O aluno tem o direito de solicitar revisão ou sanar dúvidas, caso sinta necessidade.

Sem mais a mencionar, estando ambas as partes de acordo, assinam este compromisso:

Professor (a): _____

Aluno (a): _____



**ACHO QUE
JÁ VI/LI ISSO
EM ALGUM
LUGAR!**

Querido aluno,

Se você já passou por essa situação, com certeza esteve diante de um intertexto, sendo capaz de reconhecer a presença de um texto em outro.

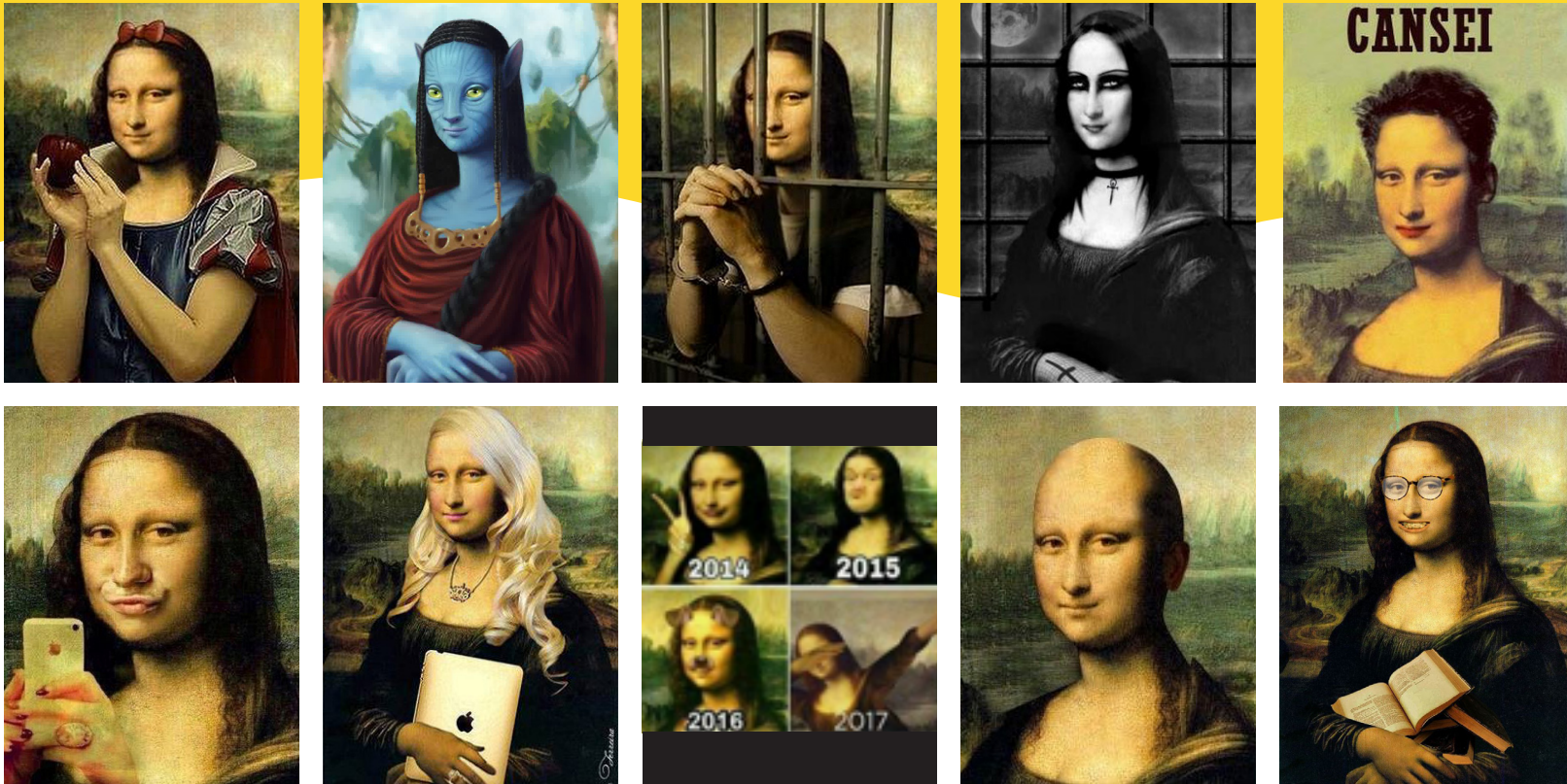
Essa presença pode acontecer de diversas maneiras, como a citação de uma pessoa célebre ou uma paráfrase. Agora vamos aprofundar o que você já viu, analisando os intertextos apontados pela paródia.

Paródia

- Imitação cômica ou irônica de um texto literário ou não.
- Releitura com propósito diferente da obra original.
- Alteração das palavras ou do estilo para zombar, contestar o texto consagrado.

Leitura de imagem

Com a ajuda do seu professor, você deverá conhecer a obra artística A Monalisa, de Leonardo da Vinci. Agora, observe essas releituras da pintura célebre, e apresente oralmente a diferença quanto ao texto original. Que situação teria motivado a sua produção?



Fonte: Retirado do site [HTTP://euevcfazendoarte.blogspot.com](http://euevcfazendoarte.blogspot.com). BR/2010/06/releituras-da-mona-lisa.html

Retomando as ilustrações anteriores e em dupla, selecionem duas das releituras e adicionem uma frase com o objetivo de compor um meme. Pensem na situação que provocou o surgimento desses memes. O conteúdo é bem-humorado ou irônico?

Sobre a produção feita por vocês:

1) Pode-se observar a presença de duas informações: uma nova e uma velha. Quais são elas?

2) As frases escolhidas por vocês apontam para o texto original ou recria uma outra situação?

3) Que expressões linguísticas (palavras) indicam que seu texto recebeu influências de outro?

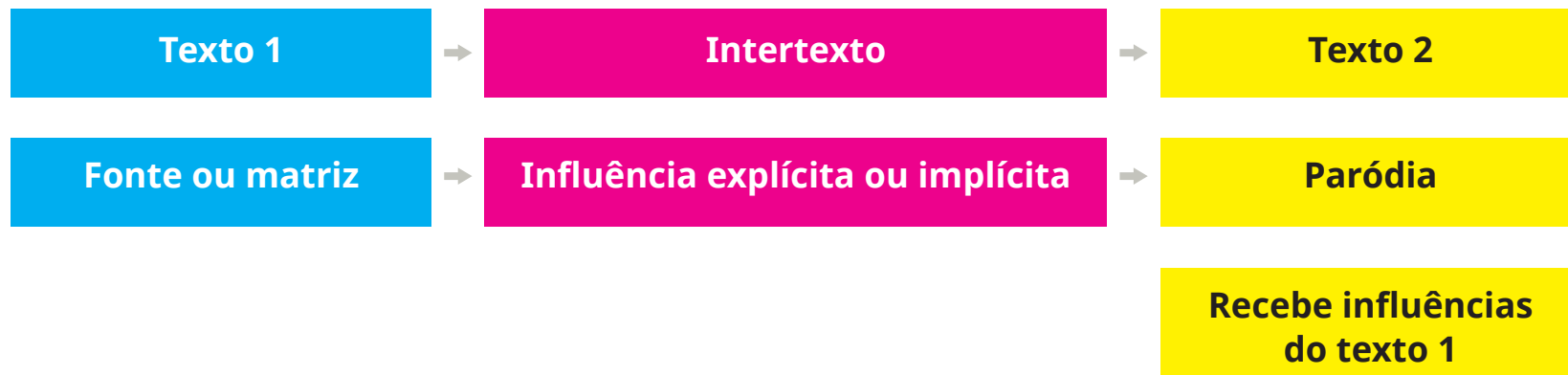
4) Pode-se dizer que sua produção é uma paródia? Por quê?

IMPORTANTE!

Aluno (a), essa atividade que acabamos de produzir tem a finalidade de reconhecer componentes do meme, conhece a sua estrutura e pode reconhecê-lo sempre que for necessário!

- MÓDULO 1 -

Leitura e Intertextualidade



A seguir, você tem um texto-fonte que influenciou o texto presente na coluna logo abaixo. No entanto, a imitação não é fiel, ela traz novo efeito de sentido, pois a finalidade de quem o produziu é diferente:

Texto Original

Canção do Exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores

Fonte: DIAS, Gonçalves. *Poesia e prosa completas*.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1998



Texto Parodiado

Canto de Regresso à Pátria

Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá
Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra
Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá

Fonte: ANDRADE, Oswald de. *Cadernos de poesia do
aluno Oswald*. São Paulo: Círculo do Livro. 1999.

Texto Original

Você já deve ter visto várias paródias
musicais. Observe ao lado uma
propaganda que parodia a letra de uma
canção brasileira:

"Olha, que coisa mais linda,
mais cheia de graça,
tão bela menina, que vem e
que passa a caminho do mar..."

Tom Jobim.



Texto Parodiado



Fonte: [http://consumoepropaganda.ig.com.br/index.php/2010/07/06/
olha-que-couve-mais-linda/](http://consumoepropaganda.ig.com.br/index.php/2010/07/06/olha-que-couve-mais-linda/)

Texto Original

Parábola dos trabalhadores da vinha

No texto bíblico, Jesus utilizou a seguinte frase para concluir sua narrativa: *"E assim, os últimos serão os primeiros, e os primeiros serão os últimos"* (Mateus 20:16). Sobre esse versículo, muitos estudiosos defendem a ideia de que Deus trata a todos com igualdade. Já no trecho abaixo, é possível perceber uma subversão a partir da palavra "desclassificados", o que caracteriza a paródia.



Texto Parodiado



Disponível em: <https://quemdisse.com.br/frase/os-ultimos-serao-os-desclassificados/104876/>. Acesso em: 01 dez 2017.

Texto Original



DA VINCI, Leonardo. A Mona Lisa.



Texto Parodiado



Fonte: <http://www.topimagens.com.br/semana/2047-expectativa-e-realidade.html>. Acesso em: 04 dez 2017

Vê-se que a imagem do meme recupera um outro texto. É essa influência que chamamos de intertexto - responsável pelo propósito comunicativo pretendido. A mescla de imagens e palavras também deve ser analisada tanto na produção quanto na recepção dos memes.

Do ponto de vista de quem produz, o intertexto é o que sinaliza crítica ou humor ao integrar palavra e imagem. Se o leitor não identifica essa estratégia, dificilmente atribuirá humor ou ironia ao que lê.

IMPORTANTE!

Uma das maneiras de analisar o intertexto é por meio da inferência, ou seja,

Dedução a partir do contexto

processamento mental

busca do significado implícito

Exemplos: Você precisa fazer escolhas por meio da leitura, confirmando-a através das pistas dos textos e de seus conhecimentos, então se diz: *"Isso pode significar..."*, *"Está claro que..."*, *"É obvio que ..."*, *"É possível que..."*

Atividade

Muitas vezes, recebemos uma enxurrada de informações por meio do celular, do computador, da TV e de vários outros suportes. Gostando ou não do que recebemos, uma tentativa de leitura é realizada. Já recebeu um meme e não entendeu nada? Recebeu e achou hilariante e o compartilhou com os seus contatos? Tanto uma quanto a outra situação sugere que os memes exigem nossa atenção para ler, compreender e interpretar. Daí a necessidade de fazer inferências.

1. Quem são as pessoas que acreditam em tudo que leem na internet?

2. O que pode acontecer com elas?



Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/pt/Meme-Jout3.jpg>.
Acesso em 20 nov. 2017

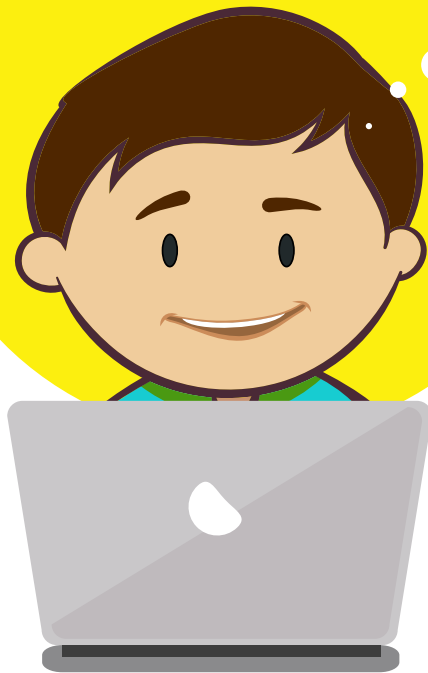
3. Existe um grupo que não crê em tudo o que lê? Que características apresentam esse grupo?
4. Com que finalidade se fez uma campanha intitulada “Internet sem vacilo”?
5. Ao ler o anúncio publicitário que tem cara de meme, o que você pensa sobre seu comportamento e dos outros nas redes sociais?
6. Pode-se afirmar que a expressão “Gente que acredita em...” pode recuperar outros temas. Quais?
7. Baseado na resposta à questão anterior, as construções indicadas por você indicam humor ou ironia? Justifique.

IMPORTANTE!

Se você formulou hipóteses que teriam gerado esse texto e do modo como deve ser interpretado, seguramente utilizou algum processo inferencial. No texto da página anterior, a primeira impressão é de que ele propõe uma crítica a quem lê sem questionamento. Trata-se de uma iniciativa da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e outros parceiros para fazer refletir sobre quais decisões são mais coerentes quando usamos a internet. Há limite para isso?

- MÓDULO 2 -

Composição do Gênero



Meme também é texto?

Curiosamente, você aluno (a), já deve ter se deparado (a) com vários memes vindos do mundo da internet, alguns hilariantes e outros bem ácidos. Você deve ter gostado tanto que possivelmente o enviou para boa parte dos seus contatos, não é mesmo?

O meme é considerado texto: ele transmite uma informação e essa mensagem cômico-irônica se espalha rapidamente como um vírus, daí o uso do termo viralização. Na verdade, essa circularidade que o meme assume, torna-o bastante popular e atinge milhões de pessoas.



Fonte: <http://primeirodigital.com.br/conteudo/virou-meme-vivou-manchete/>

A palavra “meme” vem do termo grego memesis e quer dizer imitação. Há várias maneiras de manifestação de memes, como vídeos, imagens, frases, músicas etc. Seja como for, os memes reatualizam situações e atitudes comportamentais por meio de suas informações virais. Portanto, também há leitura dos memes, sendo necessária sua compreensão e interpretação. É por essa razão que você ri e os compartilha! Achou legal? Então vamos nos aprofundar mais no assunto.

Estudando os memes

Texto 1

5 COISAS QUE FALO NA ESCOLA/FACULDADE

1. Que sono.
2. Quero ir embora.
3. Que horas são?
4. Que fome.
5. Qual é a próxima aula ?



Fonte: <http://tirinhasdomemes.blogspot.com.br/2012/05/5-coisas-que-eu-falo-na-escolafaculda-de.html>. Acesso: 30 out. 2017

Sobre o meme capturado da página “Tirinhas de Memes”, identifique:

1) A ideia contida no meme representa:

- A) saudade (B) desrespeito
- C) humor (D) outra

2) O que indica a expressão facial no meme?

3) Pode-se dizer que há marcas intertextuais (ou mesmo paródia) quanto ao comportamento em sala de aula, a partir:

- A) do título, pois se trata de exemplos que todos costumam praticar;
- B) do título e das frases que compõem o meme para enfatizar a paródia exclusivamente;
- C) exclusivamente da imagem, já que ela traduz de modo irônico a vida escolar;
- D) do título, imagem e frases, uma vez que mostram uma ideia de comportamento na escola e maneira bem humorada;

Texto 2



Fonte: <http://ahoradevirarborboleta.blogspot.com.br/2011/11/tirinhas-e-memes-da-semana-para-os.html>

Acesso: 30 out. 2017. Para responder as questões 4, 5, 6 e 7, observe atentamente o texto 2.

4) A ideia contida no texto 2 representa:

- A) maior empenho na atividade escolar representada pelas vezes que se lê;
- B) mais cuidado com o que se publica nas redes, pois se lê e relê inúmeras vezes;
- C) as postagens em redes sociais não precisam ser revisadas;
- D) todos os alunos assumem a postura do 2º quadrinho.

5) Esse meme apresenta dois contextos de uso da língua bem diferentes. Quais são?

6) Pensemos nos elementos visuais, traços e cores. Apenas esses definiriam o tema tratado? Como você o reconheceu?

7) Que vocábulos utilizados indicam a presença do intertexto? Trata-se de Linguagem formal ou informal?

8) Esses intertextos são recortados da nossa realidade. Você se identifica melhor com qual das situações?

9) Imagine a rotina escolar de onde você estuda e cite quais outras situações costumam gerar memes.

10) Compare os textos 1 e 2 e apresente:

	Texto 1	Texto 2
TEMA		
ELEMENTOS/COMPONENTES QUE APONTAM O INTERTEXTO		
LINGUAGEM QUANTO AO GRAU DE FORMALIDADE		

IMPORTANTE!

Podemos utilizar a nossa língua portuguesa para representar, de forma crítica ou bem humorada, várias situações a nossa volta. Aqui trabalhamos elementos verbais dos memes, como itens determinantes para a compreensão e a interpretação. Sem dúvida, trata-se de um gênero atual e capaz de atrair o interesse de leitores experientes ou iniciantes e cujas características irão evidenciar a paródia.

APROFUNDANDO AINDA MAIS...

Observe o nível de formalidade da língua!

Meme 01



F01: <http://vivendocomoumgato.blogspot.com.br/2013/07/vem-pra-caixa-vocetambem.html>

Meme 02



F02: <https://br.pinterest.com/cristinadamsioc/hahaha/?lp=true>

Meme 03



F03: <https://br.pinterest.com/carolina280610/felix-bicham%C3%A1/?lp=true>

Meme 04



F04: <https://me.me/t/herminia>

1. Pode-se dizer que a linguagem nas figuras 01 e 02 é formal ou informal? Que traços linguísticos indicam sua resposta?

2. Que contexto ou situação geraram esses memes?

3. A respeito do meme 03, há uma crítica:

- A) a pessoas que abandonaram a escola;
- B) ao descuido com a ortografia;
- C) ao desconhecimento sobre uso da língua informal;
- D) a pessoas que continuam estudando e não aprendem o português;

4. Sobre a intenção de quem produziu o meme 04, infere-se que:

- A) as marcas de oralidade indicam que não sabe escrever;
- B) as marcas de oralidade servem para aproximar a mensagem da realidade;
- C) as repetições são desnecessárias e poderiam ser retiradas, mantendo a paródia mêmica.
- D) ao escrever “ta” no lugar de “está” o produtor não propõe uma mensagem conectada com a linguagem coloquial.

IMPORTANTE:

Gostou de analisar os memes? Espero que tenha motivado sua reflexão, despertado sua curiosidade e feito você trocar idéias com a turma, especialmente porque sua atenção se volta para o que há de novo, moderno e criativo. Então, deu para perceber que vivemos em uma sociedade extremamente visual e temos que escolher diversas linguagens para usar: sobretudo a nossa língua portuguesa que permanece forte e rica nas práticas comunicativas do dia a dia.

Situação Final

Vamos brincar?

JOGO DA MONALISA CANGACEIRA

A finalidade deste jogo é estimular, de forma lúdica, a leitura de textos parodiados, de modo a desenvolver as habilidades de inferência, análise e reflexão. Tais habilidades servirão para que você leia qualquer texto.

Agora é hora do jogo!!! Mas antes de começarmos, leia as instruções:

Fase 1

- Posicionados em um círculo, cada jogador escolhe um envelope e só pode abri-lo ao sinal do mediador (professor);
- Em cada envelope há um desafio e uma carta do jogo: leia esse desafio e aguarde a orientação do mediador sobre a pergunta. Se não entendeu, levante a mão para tirar dúvidas;
- Analise em silêncio a sua carta: em uma das faces há um texto



imagético, geralmente um meme. Associe esse texto ao seu desafio, executando as inferências que achar necessárias.

- Ao sinal do mediador, caro (a) aluno (a), expresse oralmente o seu desafio para a turma, apresentando qual a sua impressão.

Ao finalizar essa parte do jogo, você deve ter percebido que as cartas se compõem de gêneros como cartuns, provérbios, poemas, pinturas, memes e outros que circulam na internet ou no seu cotidiano. Todos eles apresentam um intertexto, ou seja, um texto que é aproveitado em outro, mas que pode tomar novo significado bem diferente do original.

Fase 2

Aqui todos os jogadores são desafiados a formar pares, unindo os textos-fonte e os intertextos reconhecidos, e explicar a relação (paródia) entre a dupla de cartas: O detalhe é que existem grupos de cartas categorizadas por cores diferentes (amarelo, vermelho, verde e lilás). É preciso que você tenha senso de observação e memória da fase 1. Envelopes amarelos apresentam um traço comum, que é descobrir a informação nova e a velha. Dessa maneira, quem está com o envelope amarelo tem uma carta equivalente em outro envelope da mesma cor. Que tal descobrir quem forma dupla com você?

Fase 3

Parabéns, se você chegou até aqui, conseguiu superar as etapas anteriores.

Agora, espere o sinal do mediador para que cada dupla formada na fase 2 possa, a partir das cartas parodiadas, formar um quebra-cabeça, que funcionará como fonte de informação e enriquecimento. Atenção: observar que uma face da carta apresenta um meme e a outra face é parte do quebra-cabeça.

Boa sorte!!

Discutindo sobre o jogo

Chegam ao fim nossas atividades! Espero que tenham te cativado. Para melhor refletirmos sobre a execução e os resultados, diga qual a sua impressão sobre elas.

Que fase você considera mais complexa?

Qual ação foi a mais legal para você? Por quê?

Que novos arranjos e adaptações podem ser feitos para continuar a jogar e aprender sobre os intertextos?

Caro(a) professor(a),

Este é um guia que busca aprimorar suas práticas pedagógicas, considerando as dificuldades que nós educadores experimentamos cotidianamente. Este trabalho visa construir uma nova escola, favorecendo a autonomia de cada aluno no percurso da aprendizagem.

É importante não perdermos de vista uma formação permanente, que promova condições de os alunos desenvolverem de forma cooperativa a compreensão leitora: o foco é trazer para a sala de aula um gênero muito presente entre os jovens – o meme – e evidenciar, a partir dele, a presença do humor e da ironia como elementos determinantes da paródia na leitura. Tal intento nasceu da proposta de elaboração de um objeto de aprendizagem suscitado no PROFLETRAS (mestrado profissional vinculado à Universidade Federal de Sergipe/SE).

O objetivo deste caderno é construir uma prática comprometida com a mudança de perspectiva de proficiência em leitura na educação básica, que lhe oriente no trabalho de leitura em sala de aula por meio do conceito de intertextualidade materializado em memes. Configura-se como um desafio cognitivo tanto para mim quanto para você, uma vez que se exige uma postura ativa e reflexiva, minimizando as deficiências detectadas na turma. A aplicação deste material, revestida com sua personalidade e atitude comprometida com a docência, é capaz de melhorar a formação do aluno-leitor..Como sugestão para compreender melhor as atividades, leia o relatório que descreve a pesquisa orientadora desse caderno.

Acredite que ainda e sempre vale a pena marcar a vida com gestos de luta, mesmo que sejam apenas tentativas, e bom trabalho!!!

Anexo 1

Quebra-cabeça em A Monalisa Cangaceira (24 peças)



Disponível em <http://blogs.diariodonordeste.com.br/design/arte/monalisa-sera-vendida/Acesso: 10 fev 2017>

Cartas para Envelopes Amarelos

Desafio: O que aparece no texto que já era conhecido (informação velha) e qual a novidade (informação nova)?

1



Disponível em <http://ppsiquiatria.blogspot.com.br/2011/09/releituras-de-mona-lisa-1-versao.html>
Acesso em: 10 fev 2017.

1



<https://www.imagemwhats.com.br/amanha-e-sabado-expectativa-e-realidade/>
Acesso: 15 ago 2017.

2



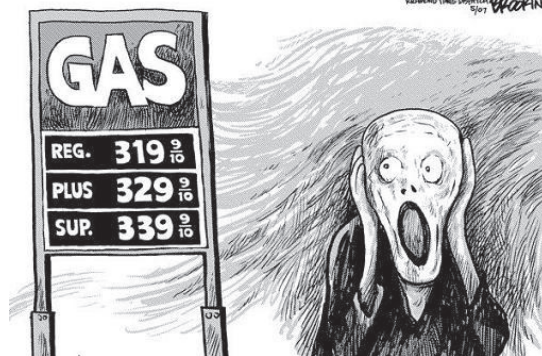
Disponível em <http://www.putsgriilo.com.br/curiosidades/quadro-o-grito-versoes-e-releituras-de-animacoes-a-politica/>. Acesso 14 fev 2017.

2



Disponível em <http://www.putsgriilo.com.br/curiosidades/quadro-o-grito-versoes-e-releituras-de-animacoes-a-politica/>. Acesso 14 fev 2017.

3



Disponível em <https://notasaocafe.wordpress.com/2007/05/30/o-grito/>.
Acesso 15 ago 2017.

3



Disponível em <http://trombadeelefante.blogspot.com.br/2013/01/o-grito.html>.
Acesso: 15 ago 2017.

Cartas para Envelopes Lilás

Desafio: Sem as palavras, a imagem teria o mesmo significado? Que sentido a ligação das frases às imagens promove?

4



Disponível em <http://geradormemes.com/meme/9yjm5m>.
Acesso em: 18 fev 2017.

4



Disponível em <https://onsizzle.com/i/em-terra-de-ciumento-fatosdadisney-celulardesligado-e-traicao-11417626>. Acesso em: 18 fev 2017.

5



CURTA: ME SOLTA, MIGA

Disponível em <https://onsizzle.com/i/meu-deus-meu-amigo-nao-temdinheiro-me-solta-facebook-com-mesoltamiga-preciso-emprestar-1281395>.
Acesso em: 05 ago 2017.

5



Disponível em <http://geradormemes.com/meme/no1g7o>.
Acesso em: 05 ago 2017

6



Disponível em <https://educacao.uol.com.br/album/2014/10/27/na-reta-final-vestibulares-e-enem-voam-piada-nas-redes-sociais.htm?imagem=26>. Acesso em: 05 ago 2017.

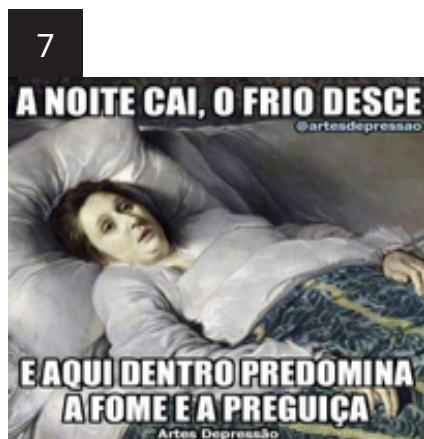
6



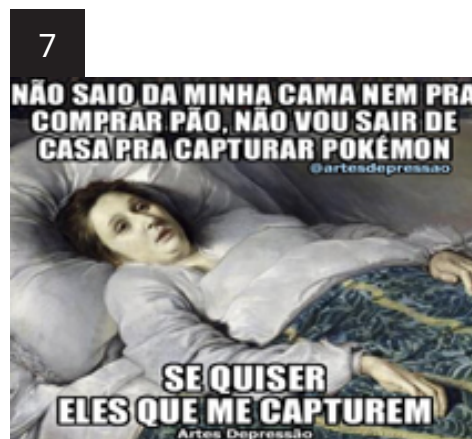
Disponível em <https://me.me/t/que?since=1487614020%2C10260974%2C1.000000>.
Acesso em: 05 ago 2017.

Cartas para Envelopes Vermelhos

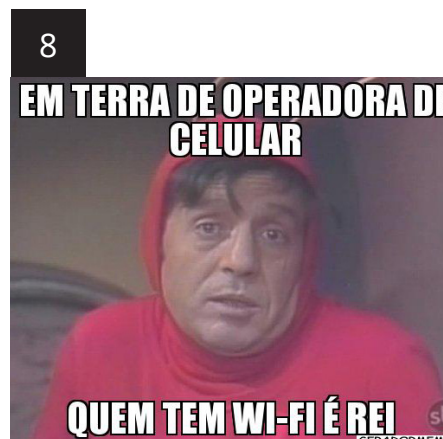
Desafio: A linguagem utilizada é mais formal ou informal? Que termos ou palavras indicam o tipo de linguagem?



Disponível em http://www.imgrum.org/user/artesdepressao/359086544/1278367624532076316_359086544. Acesso em: 15 set 2017.



Disponível em https://twitter.com/artes_depressao/status/761197977914322944. Acesso em: 15 set 2017.



Disponível em <http://geradormemes.com/meme/eoxyfa>. Acesso em: 15 set 2017.



Disponível em http://www.imgrum.org/user/sabedoriaepositividade/1501714355/1304977438346679497_1501714355. Acesso em: 15 set 2017.

9



Pocotó
@pocotobr

o que os olhos não vêem:

- () a paranóia cria
- () recebo print
- () as amigas contam
- (x) todas as alternativas.

Disponível em <https://onsizzle.com/i/pocotobr-o-que-os-olhos-na-ve-em-a-paranoia-1437145>. Acesso 15 set 2017.

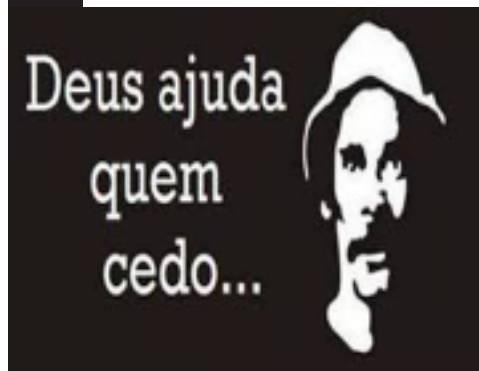


Disponível em <https://onsizzle.com/i/o-que-os-olhos-nao-veem-fb-disney-ironica-minhas-2021916>. Acesso 15 set 2017.

Cartas para Envelopes Verdes

Desafio: Qual a graça ou ironia encontrada nos textos? Que vocábulos recuperam o texto original e permitem o humor?

10



Disponível em: <http://empresarioteen.comunidades.net/seu-madruga>.
Acesso em: 11 mai 2017

10



Disponível em: <https://br.pinterest.com/rafajesusmybest/estudos/?lp=true>.
Acesso em: 11 mai 2017.

11

ORAÇÃO DOS VICIADOS NA INTERNET



SATÉLITE NOSSO QUE ESTÁIS NO CÉU
ACELERADO SEJA O VOSSO LINK
VENHA A NÓS O VOSSO HIPERTEXTO
SEJA FEITA A VOSSA CONEXÃO
ASSIM NO REAL COMO NO VIRTUAL.
O DOWNLOAD NOSSO DE CADA DIA NOS DAI HOJE
PERDOAI O CAFÉ SOBRE O TECLADO
ASSIM COMO NÓS PERDOAMOS OS NOSSOS PROVEDORES.
NÃO NOS DEIXEIS CAIR A CONEXÃO
E LIVRAI-NOS DOS VÍRUS.
AMÉM !!!

www.surpreenda.com.br

Disponível em <http://sorisomail.com/partilha/51904.html>. Acesso em: 15 ago 2017

11

Oração dos alunos:

pai nosso que estais na sala
diminua nossas aulas
aumenta nossas férias
perdoai nossas colas
assim como nós perdoamos
a existência dos professores
não nos deixe ficar de recuperação
mas nos livrai da reprovação
Amém.

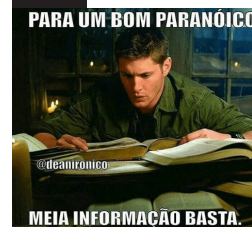
Disponível em <https://aminoapps.com/page/fnaf-portugues/3839322/os-melhores-memes-de-fnaf-parte-3>.
Acesso em: 15 ago 2017

12



Disponível em <http://geradormemes.com/meme/8zhv0h>.
Acesso em: 26 out 2017.

12



Já conhece o @deanironico ?
Não? então segue lá, os
melhores posts @deanironico
😄 @deanironico 😄
@deanironico 😄 @deanironico
😄

Disponível em <http://www.revistacircuito.com/arquivos/11979>.
Acesso em: 26 out 2017.

Anexo 2

Quebra-cabeça em A Monalisa Cangaceira (24 peças)

Jogo para imprimir

Caro (a) aluno (a),

Aqui está uma versão, caso se interesse por jogar não só na escola, mas em casa. Você poderá imprimir e recortar as cartas conforme a orientação anexa. Em seguida, terá que pensar nas regras do jogo que fora executado na aula de português, envolvendo a sua turma. É possível reformular essas normas e a forma de brincar, considerando seu objetivo e a quantidade de jogadores. Mãos à obra...





Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"

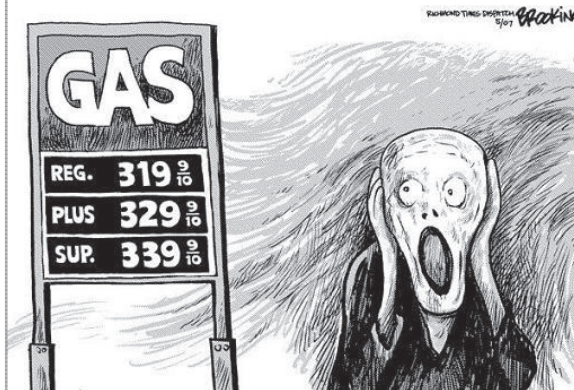


Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"

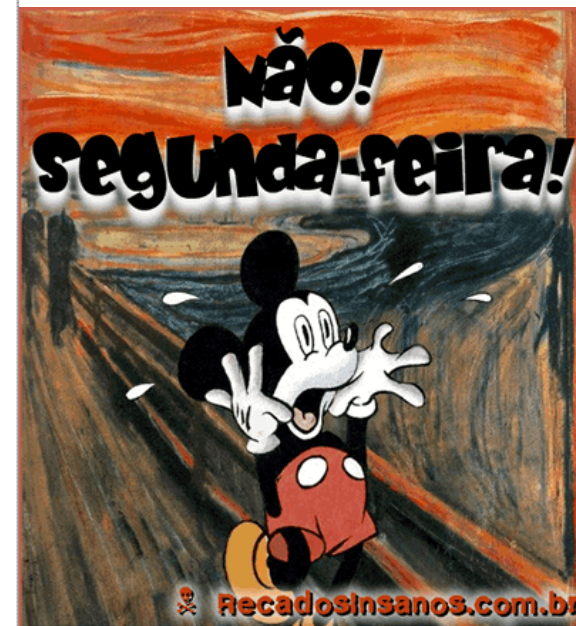




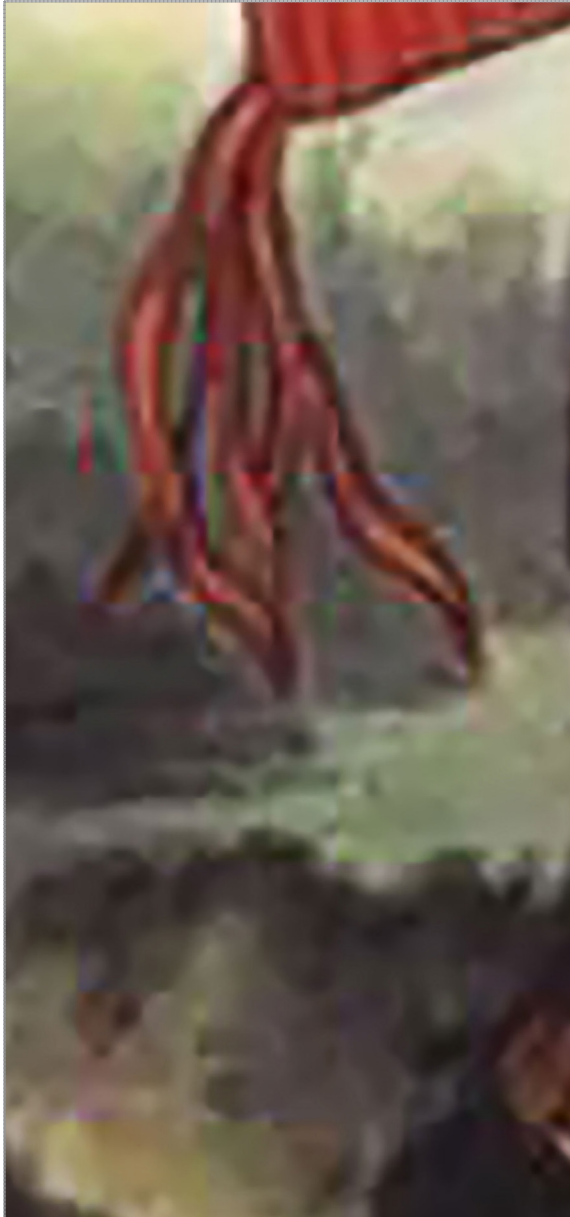
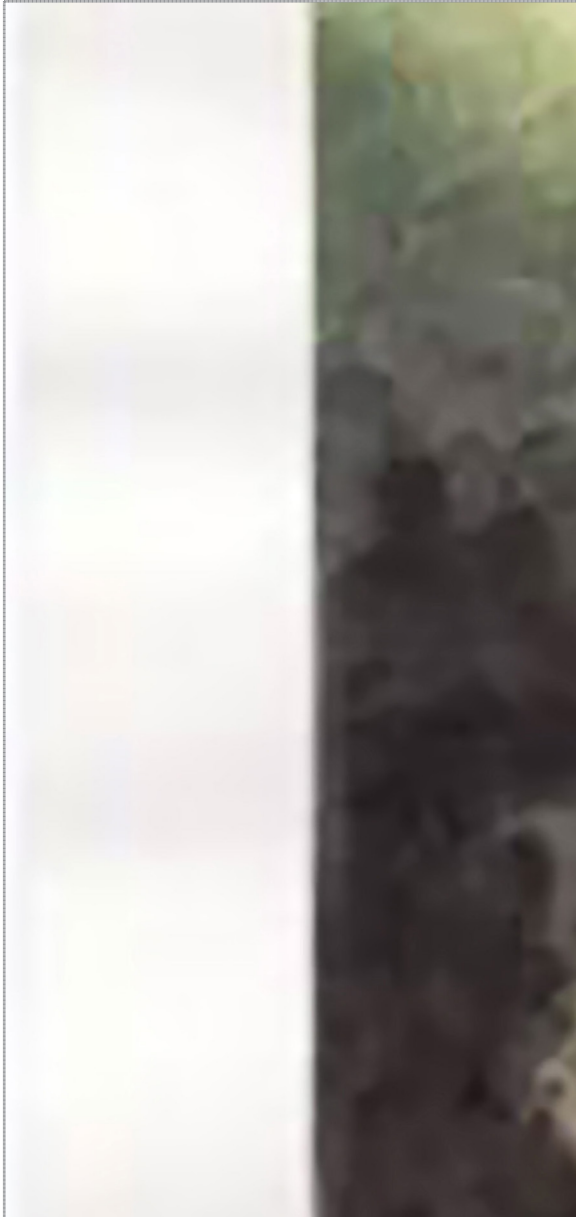
Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"





EM TERRA DE GENTE FALSA.



**QUEM É SINCERO SAI COMO
ERRADO.**

GERADORMEMES.COM

Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



EM TERRA DE CIUMENTO



**CELULAR DESLIGADO É
TRAICÃO**

Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



**MEU DEUS, MEU AMIGO NÃO
TEM DINHEIRO**

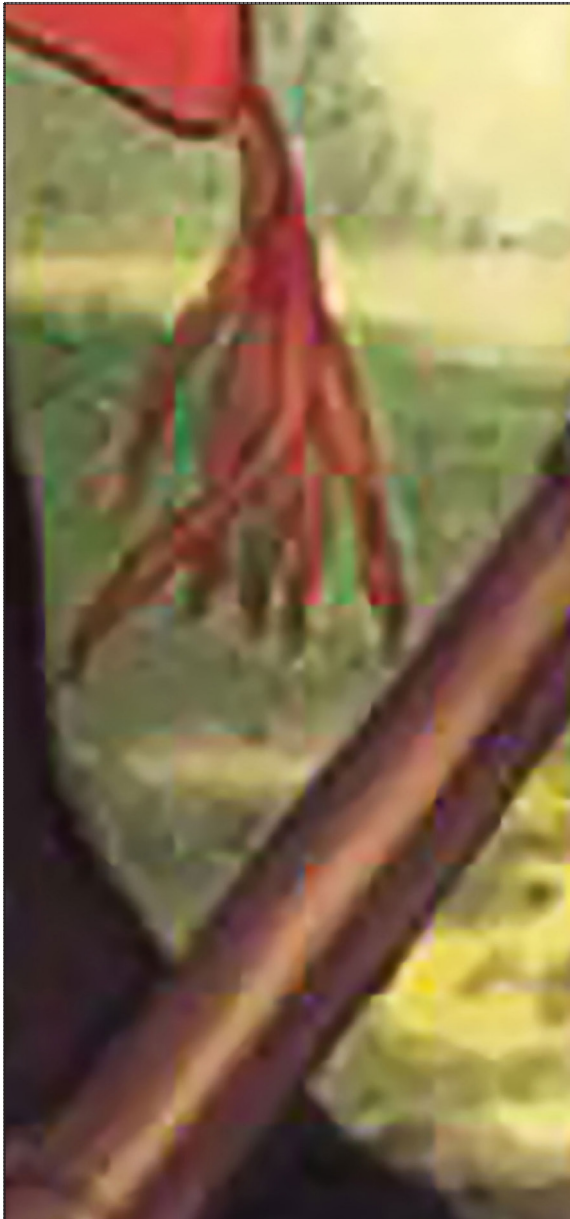


ME SOLTA

**PRECISO EMPRESTAR PRA NUNCA
MAIS RECEBER**

CURTA: ME SOLTA, MIGA

Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"





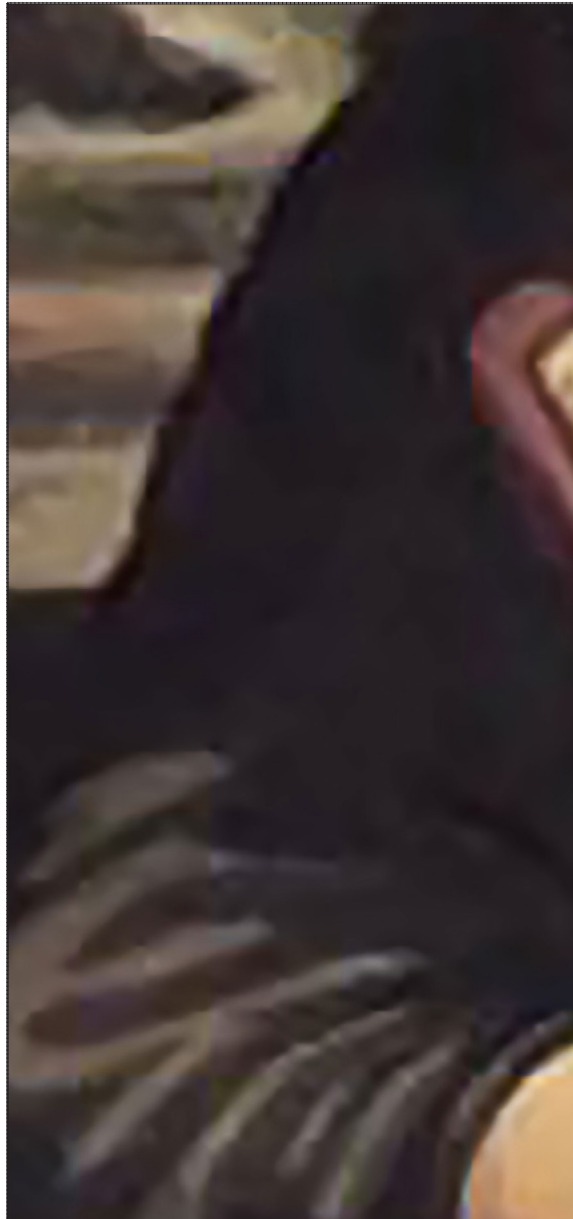
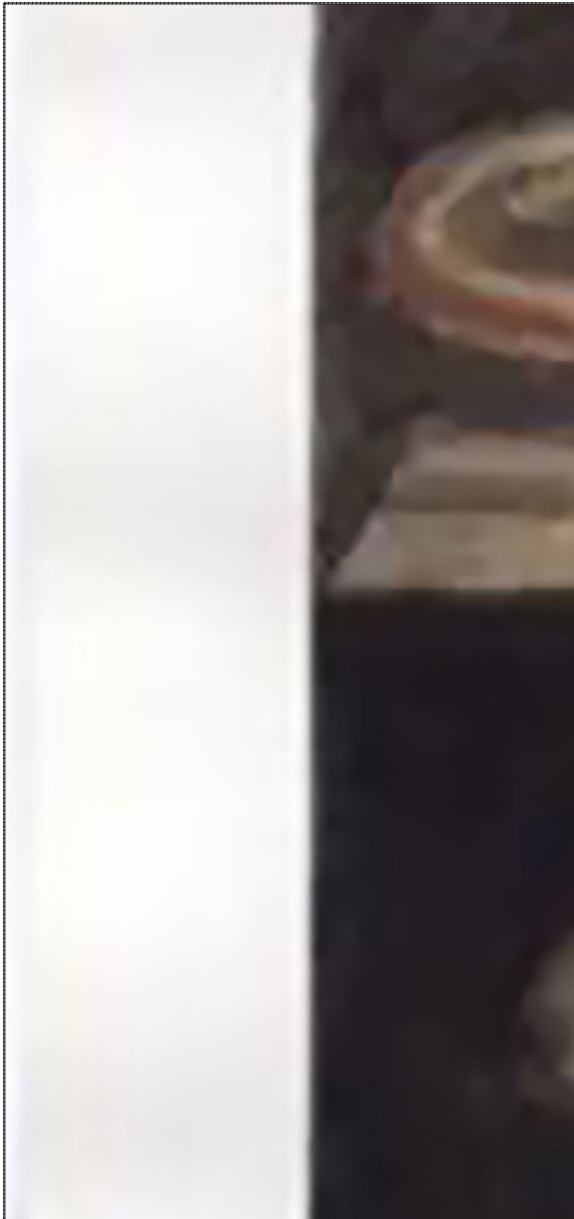
Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"

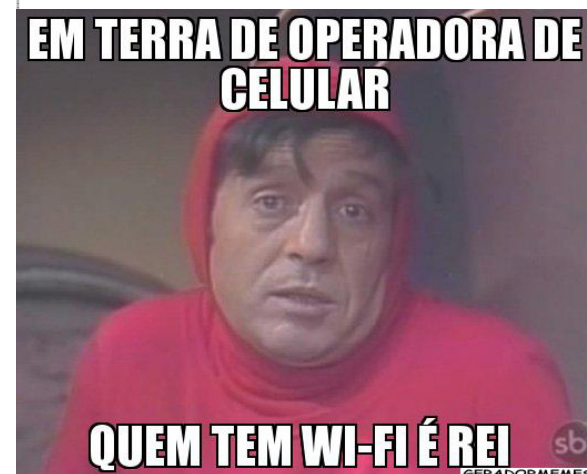




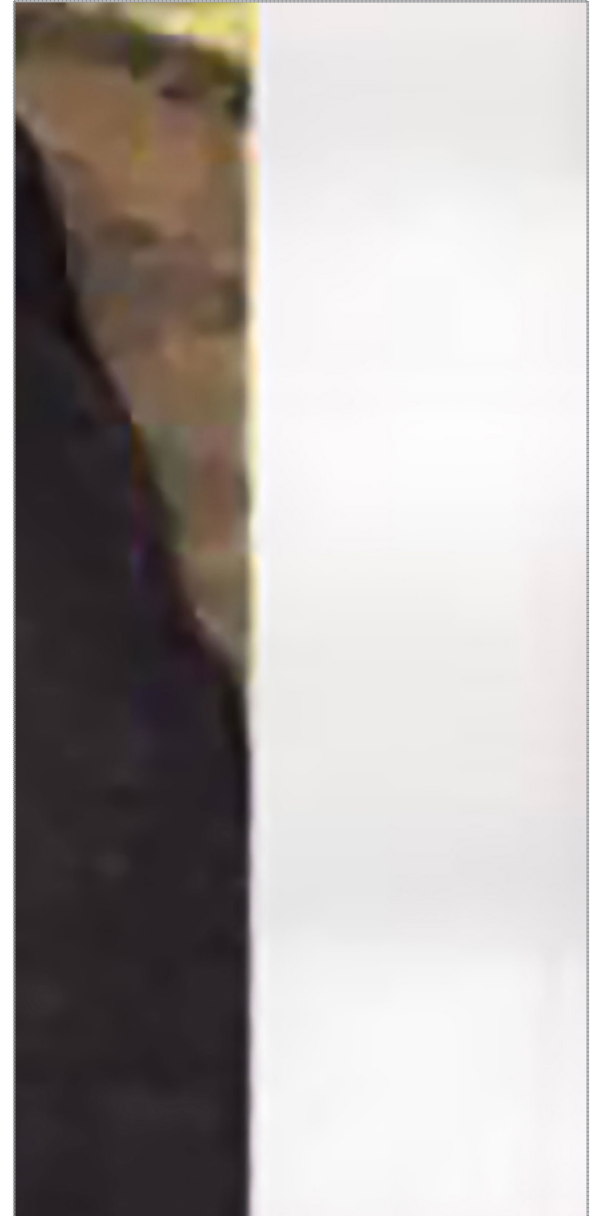
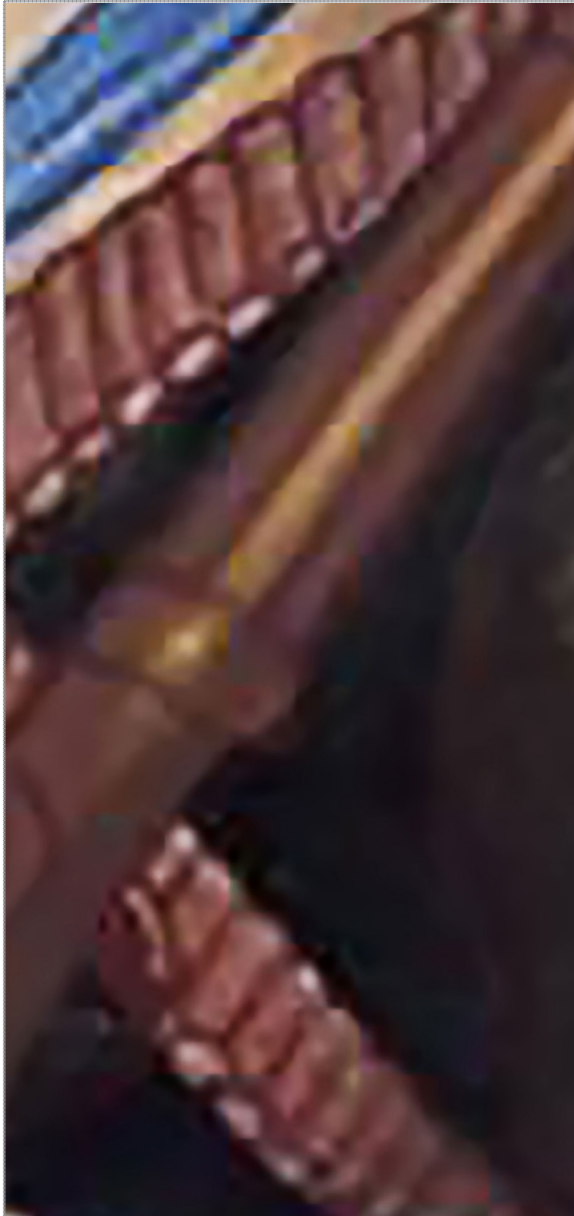
Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"





Quebra-cabeça em
“A Monalisa Cangaceira”



Pocotó
@pocotobr

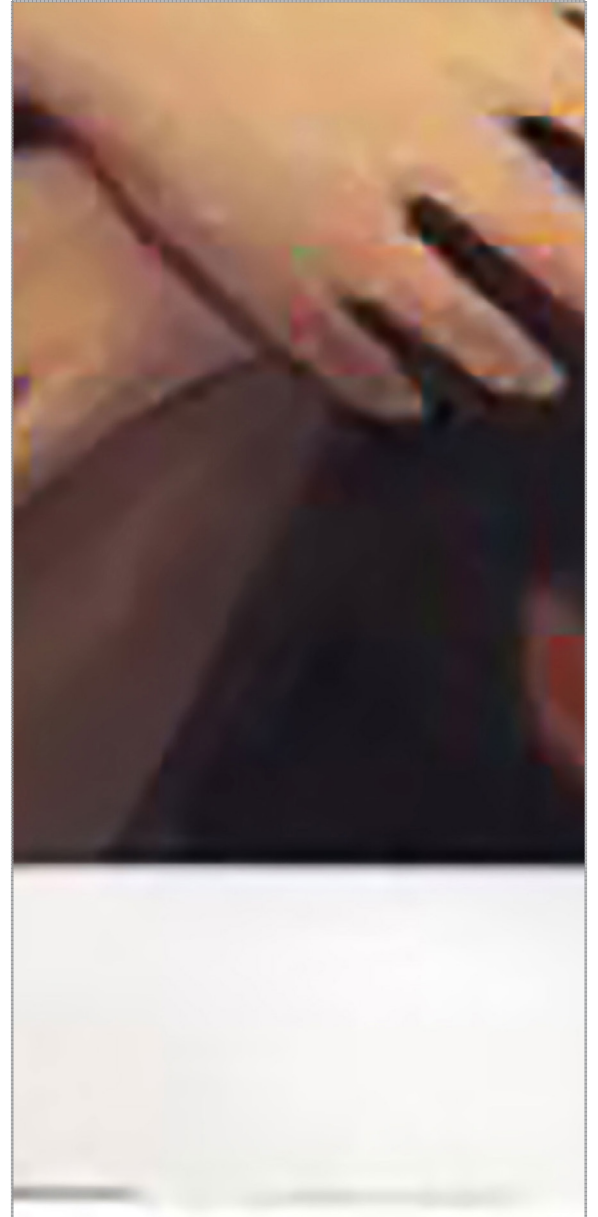
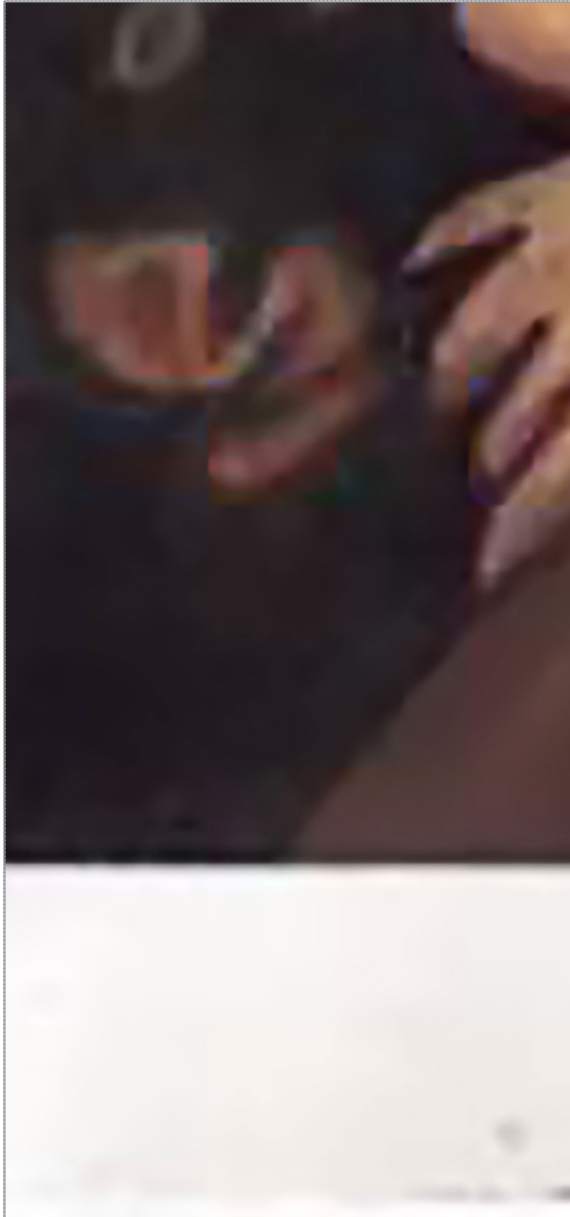
o que os olhos não vêem:

- () a paranóia cria
- () recebo print
- () as amigas contam
- (x) todas as alternativas.

Quebra-cabeça em
“A Monalisa Cangaceira”



Quebra-cabeça em
“A Monalisa Cangaceira”





Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



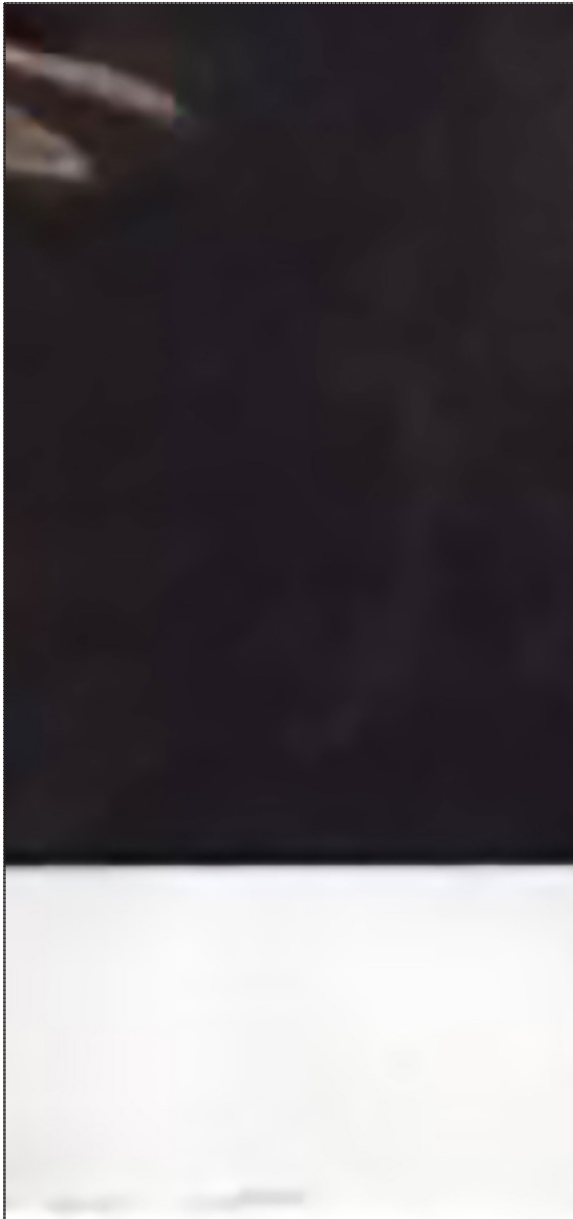
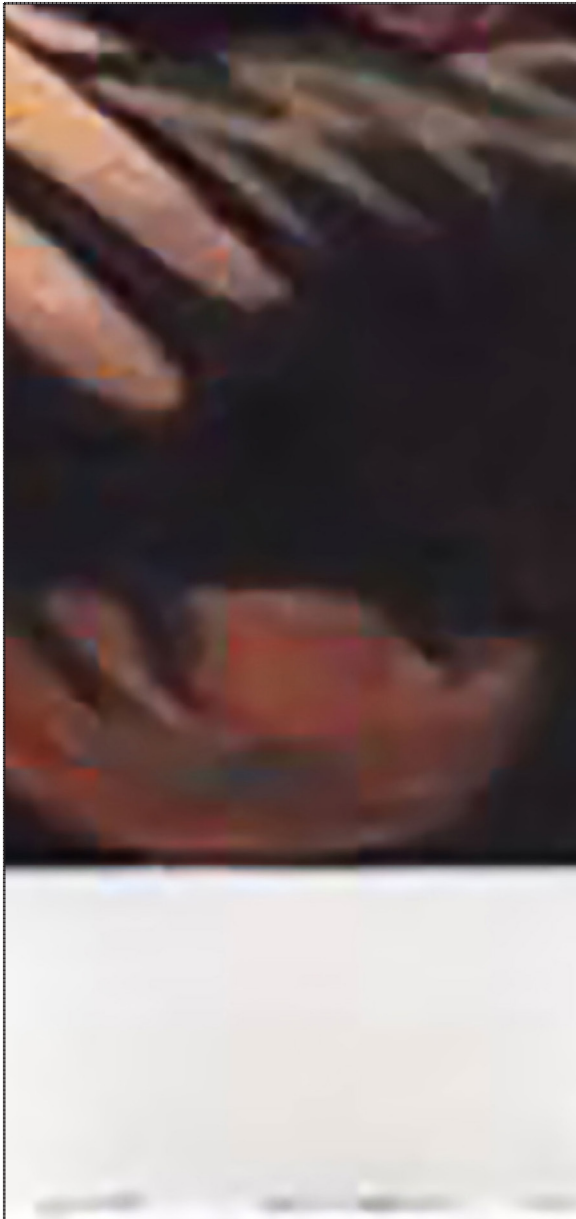
ORAÇÃO DOS VICIADOS NA INTERNET



SATÉLITE NOSSO QUE ESTAIS NO CÉU
ACELERADO SEJA O VOSSO LINK
VENHA A NÓS O VOSSO HIPERTEXTO
SEJA FEITA A VOSSA CONEXÃO
ASSIM NO REAL COMO NO VIRTUAL.
O DOWNLOAD NOSSO DE CADA DIA NOS DAI HOJE
PERDOAI O CAFÉ SOBRE O TECLADO
ASSIM COMO NÓS PERDOAMOS OS NOSSOS PROVEDORES.
NÃO NOS DEIXEIS CAIR A CONEXÃO
E LIVRAI-NOS DOS VÍRUS.
AMÉM !!!

www.surpreenda.com.br

Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



Oração dos alunos:

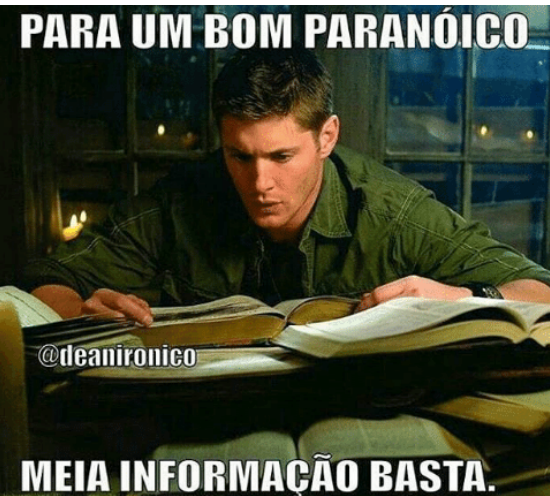
pai nosso que estais na sala
diminua nossas aulas
aumenta nossas férias
perdoai nossas colas
assim como nós perdoamos
a existência dos professores
não nos deixe ficar de recuperação
mas nos livrai da reprovação
Amém.

Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"

UMA MENSAGEM VISUALIZADA
E NÃO RESPONDIDA

PARA UM BOM ENTENDEDOR
BASTA!

Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"



Já conhece o @deanironico ?
Não? então segue lá, os
melhores posts @deanironico
😎 @deanironico 😎
@deanironico 😎 @deanironico

Quebra-cabeça em
"A Monalisa Cangaceira"

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. 2 reimpr. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2012.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. *Português linguagens*, 9º ano, 9. ed. Reformulada, São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Inferência: afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003.
- DAWKINS, Richard. *O Gene Egoísta*. 2. e ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. [tradução João Paulo Monteiro]. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LOPES, Maria da Glória. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM. Gestar II. Língua Portuguesa: Atividades de apoio à aprendizagem 1. AAA1: linguagem e cultura (versão do aluno). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008, 122p.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & cia*. São Paulo: Ática, 2000. 96p.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TREVISAN, Michele Kapp; GOETHEL, Mariana Fagundes. *Meme: intertextualidades e apropriações na Internet*. UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <www.ufrgs.br/alcar2015> Acesso em: 10 out 2017.



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SERGIPE**



PROFLETRAS